

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**O potencial da rádio na escola: formação crítica na voz de  
estudantes de escola pública**

**ÉVERTON VASCONCELOS DE ALMEIDA**

Florianópolis  
2015



Éverton Vasconcelos de Almeida

O potencial da rádio na escola: formação crítica na voz de estudantes de escola pública

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
de Santa Catarina para obtenção de  
Grau de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Roseli Zen  
Cerny, Dr<sup>a</sup>.

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

DE ALMEIDA, ÉVERTON VASCONCELOS

O potencial da rádio na escola: formação crítica na voz  
de estudantes de escola pública / ÉVERTON VASCONCELOS DE  
ALMEIDA ; orientadora, Roseli Zen Cerny - Florianópolis,  
SC, 2015.  
218 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. rádio na escola. 3. mídia-educação. 4.  
formação crítica. I. Cerny, Roseli Zen. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“O POTENCIAL DA RÁDIO NA ESCOLA: FORMAÇÃO CRÍTICA NA VOZ DE  
ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Mestrado em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 11/11/2015

Dra. Roseli Zen Cerny (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Maria Altina da Silva Ramos (Univer. Minho-Examinadora)

Dra. Elisa Maria Quartiero (UDESC-Examinadora)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dr. Juarez da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Suplente)

**ÉVERTON VASCONCELOS DE ALMEIDA**  
**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2015**

Ione Ribeiro Valle  
Coordenadora PPGE/UFSC  
Portaria nº 1746/2014/GR



Dedico esta Dissertação à Caroline Schneider Pestano,  
pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela compreensão,  
pelos diálogos e pelo amor ofertado neste período de travessia.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Professora Roseli Zen Cerny, pelo carinho e generosidade, por compreender nos momentos de dificuldades e principalmente por me apoiar no fato de ser professor de escola pública e confiar no trabalho que desenvolvi ao longo do mestrado. Por toda a atenção que recebi, horas de conversas e as portas abertas, as oportunidades e orientações fundamentais para que o rumo da navegação continuasse a plenos ventos: só tenho a agradecer.

Às professoras Gilka Girardello e Elisa Quartiero que estiveram comigo na banca de qualificação, pela generosidade e contribuições para o trabalho que desenvolvi; à professora Maria Altina Silva Ramos, pela disposição de estar conosco na banca de defesa; aos professores e professoras do PPGE-UFSC, especialmente Mônica Fantin, Rosalba Garcia, Eneida Shiroma, Juarez Thiesen e Dulce Cruz por tantas horas de aprendizagem nas disciplinas cursadas. Aos funcionários da secretaria do PPGE-UFSC pela disponibilidade, atenção e carinho no atendimento aos estudantes, principalmente por compreenderem a ansiedade que (pre)domina (n)os pós-graduandos quando na resolução dos aspectos burocráticos.

Lanço um agradecimento mais que especial à minha companheira nesta jornada, Carol, por toda a dedicação ao nosso bem estar, ao criar um ambiente saudável, harmônico, acolhedor e amoroso para a nossa vivência. Ao meu pai, Darci, pela mão sempre estendida para os auxílios, e a minha mãe, Marlene, por sempre me conduzir para o bem com suas mentalizações e incentivos nas horas de fraqueza. À minha irmã, Darlene, por toda ajuda ao longo da vida, minha querida maninha do meio, que sempre me apoiou e me escutou nos momentos de angústia com a docência no ensino básico, e ao meu *hermano mayor*, Wagner, por vibrar comigo e por me incentivar a estudar e buscar a formação ao longo da vida. Não posso deixar de agradecer ao Telmo e a Lizane, pelo carinho dedicado e pelo apoio. Este trabalho tem um pouco de cada um de vocês.

Aos colegas de mestrado, que ingressaram comigo na linha Educação e Comunicação, Ana Paula Knaul, Brisa Teixeira, Gabriela Cavicchioli, Luana Pereira, Rafael Rosa, Simone Pletz e Simone Soler, pelas aprendizagens que cada um generosamente compartilhou. Faço um agradecimento especial à Isabel Colucci, pela paciência e parceria de escrita que desenvolvemos. Igualmente agradeço a todos os mestrandos

e doutorandos com quem tive a oportunidade de aprender um pouco nas aulas da pós-graduação.

Faço um agradecimento mais que especial ao companheiro de caminhada, Davi Codes e família, pelas longas horas de convivência, de conversas e desabafos. Sou grato pela nossa amizade e partilha. Agradeço ao amigo batuqueiro e colega, Gustavo Tanus Martins, pela generosidade desde meu ingresso no PPGE-UFSC.

Ao meu irmão de coração, Cristiano Moreira, pelas indicações de leitura, pela presença e disposição em pensar o mundo junto comigo, extensivo à minha cunhada de coração Patrícia, pelo carinho, pelas conversas, pelas portas abertas. Sem vocês, o mundo seria mais solitário!

Aos estudantes da EEB Francisco Tolentino que abraçaram a proposta e reconheceram seus potenciais e que se dispõem, ao contrário do que muitos pensam, a melhorar o mundo que habitam. Extensivo a todos os estudantes participantes da primeira iniciativa de rádio na escola que desenvolvi, pois sem vocês o “Sêo” não estaria escrevendo estas palavras aqui.

Ao Luiz, ex-diretor de escola, por ter acreditado em minhas ideias, ideais e principalmente por ter reconhecido a minha vontade de transformar a escola em um local acolhedor para as crianças e jovens estudantes de uma escola pública que se encontrava abandonada e desacreditada.

Aos Diretores, equipe pedagógica, professores e funcionários da EEB Francisco Tolentino, pela acolhida quando de minha chegada na escola e pelas portas abertas para o projeto. Um agradecimento especial à Elzimar, pelos momentos de reflexão, à Joice e Silvia, pelos auxílios e disponibilidade sempre que precisei.

Agradeço aos Diretores de escola (que não são poucos), que ao longo de minha jornada como docente, desacreditaram no meu trabalho e de certa forma me mobilizaram a estudar mais para superar as injustiças praticadas nos espaços escolares.

## **Cais**

(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)

Para quem quer se soltar  
Invento o cais  
Invento mais que a solidão me dá  
Invento lua nova a clarear  
Invento o amor e sei a dor de me lançar

Eu queria ser feliz  
Invento o mar  
Invento em mim o sonhador

Para quem quer me seguir  
Eu quero mais  
Tenho o caminho do que sempre quis  
E um saveiro pronto pra partir  
Invento o cais  
E sei a vez de me lançar



## RESUMO

A finalidade deste estudo é analisar o potencial da rádio na escola, visando identificar as contribuições para o processo educativo e para a formação crítica dos sujeitos. Especificamente, tem como propósito identificar a percepção de professores sobre o uso de tecnologias; analisar como a Rádio Escolar é vista pelos educadores, pelos educandos e pela equipe gestora; analisar as contribuições da Rádio Escolar para o processo educativo; e observar a forma como o trabalho da Rádio Escolar foi realizado. Com as transformações tecnológicas que a sociedade vem experimentando nas últimas décadas, a educação continua com seu papel fundamental na formação de jovens e crianças. No entanto, o modelo escolar vigente, focado na transmissão de informações, tem enfrentado inúmeras perturbações que colocam as tecnologias digitais de informação e comunicação como catalisadoras de seu esgotamento. Com a universalização do acesso à informação por meio da mídia e das tecnologias digitais, o processo de formação tem se ampliado para além dos limites colocados pelo principal modelo escolar praticado. A fundamentação teórica que orienta este trabalho buscou desenvolver-se a partir dos trabalhos de Paula Sibília, Jacques Rancière, Paulo Freire, Henry Jenkins, Roland Barthes, Edgar Morin, Maria Luiza Belloni, entre outros, à luz da teoria da complexidade com base nos princípios da mídia-educação. O estudo, com abordagem qualitativa, desenvolveu-se a partir da implementação da Rádio Escolar em uma escola de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Catarina situada na cidade de São José, e envolveu estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em atividades de educação e comunicação por meio da linguagem radiofônica. O percurso metodológico se desenvolveu a partir da observação participante, de questionário com professores, entrevistas semiestruturadas com os estudantes, análise documental e análise dos conteúdos publicados na Rádio da escola. Os resultados apontaram que a rádio na escola, quando utilizada na dimensão de ferramenta pedagógica e objeto de estudo, configura-se como um importante espaço de participação dos estudantes na construção de seus percursos formativos, contribuindo para o desenvolvimento da formação crítica. Contudo, a fragmentação estrutural dos tempos e espaços do principal modelo escolar, alicerçado em um currículo prescritivo, dificulta a participação dos professores em projetos que envolvem o uso de tecnologias. No caso da Rádio na Tolentino, ao mesmo tempo que os professores reconhecem sua

importância, os usos são atribuídos apenas aos estudantes e os estudantes reconheceram na rádio um importante espaço de reflexão crítica sobre os meios e de participação dos sujeitos da escola.

**Palavras-chave:** rádio na escola, mídia-educação, formação crítica.

## RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar el potencial de la radio en la escuela, buscando identificar las contribuciones para el proceso educativo y para la formación crítica de los sujetos. Específicamente, tiene como objetivo identificar las percepciones de los profesores sobre el uso de las tecnologías; analizar como la Radio Escolar es vista por los educadores, los estudiantes y por el equipo de gestión; analizar los aportes de la Radio Escolar en el proceso educativo; y observar cómo se llevó a cabo el trabajo de la Radio Escolar. Con los cambios tecnológicos que la sociedad ha experimentado en las últimas décadas, la educación continúa con su papel clave en la formación de jóvenes y niños. Sin embargo, el modelo escolar actual, centrado en la transmisión de información, se ha enfrentado a numerosos trastornos que ponen las tecnologías de información y comunicación digitales como catalizadores de su agotamiento. Con la universalización del acceso a la información a través de los medios de comunicación y de las tecnologías digitales, el proceso de formación se ha expandido más allá de los límites impuestos por el modelo escolar practicado. El marco teórico que guía este estudio está basado en los trabajos de Paula Sibília, Jacques Rancière, Paulo Freire, Henry Jenkins, Roland Barthes, Edgar Morin Maria Luiza Belloni, entre otros, a la luz de la Teoría de la complejidad basada en los principios de los medios de comunicación-educación. El estudio, con un enfoque cualitativo, se ha desarrollado a partir de la implementación de la Radio Escolar en una Escuela de Educación Básica de la Red Pública del Estado de Santa Catarina, en la ciudad de São José, y ha involucrado estudiantes profesores, gestores y comunidad escolar en actividades de educación y comunicación a través del lenguaje radiofónico. La metodología se ha desarrollado a partir de la observación participante, cuestionario con profesores, entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes y análisis de los contenidos publicados en la Radio de la escuela. Los resultados mostraron que la radio en la escuela, cuando utilizada en la dimensión de herramienta pedagógica y objeto de estudio, se presenta como un espacio importante de participación de los estudiantes en la construcción de sus itinerarios de formación, contribuyendo al desarrollo de la formación crítica. Sin embargo, la fragmentación estructural de los tiempos y espacios del principal modelo escolar, basado en un currículo prescriptivo, dificulta la participación de los docentes en proyectos que implican el uso de las tecnologías. En el caso de la radio en dicha escuela, al mismo tiempo en

que los profesores reconocen su importancia, el uso se da solamente por estudiantes y éstos reconocen que la radio es un importante espacio de reflexión crítica sobre los medios y de participación de los sujetos en la escuela.

**Palabras-clave:** radio en la escuela, medios de comunicación-educación, formación crítica.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Comparação entre o pátio da escola ao final do ano letivo de 2009 e início do de 2010. ....	42
Imagem 2: Estúdio da Rádio. ....	43
Imagem 3: Comparação entre o conjunto de instrumentos numa orquestra e na pesquisa.....	78
Imagem 4: Espaço para estúdio da rádio.....	94
Imagem 5: Centro Histórico de São José .....	96
Imagem 6: Apresentação do projeto aos professores .....	110
Imagem 7: Apresentação do projeto aos estudantes do Ensino Médio	113
Imagem 8: Stickers colados nos corredores da escola.....	115
Imagem 9: Um Sticker de um microfone colado na descida das escadas .....	115
Imagem 10: Primeira publicação no grupo de organização da rádio na rede social.....	119
Imagem 11: Cartaz elaborado por um ex-estudante da escola .....	127
Imagem 12: Adesivos e cartões de divulgação.....	128
Imagem 13: Cartaz Rádio Tolentino como contracapa da agenda escolar .....	129
Imagem 14: Execução da Rádio Tolentino no Intervalo de recreio ....	138
Imagem 15: Debate dos estudantes que definiu uma série de conteúdos para a RT .....	153
Imagem 16: Nuvem de palavras citadas pelos professores .....	156
Imagem 17: Utilização da rede social para organização de uma ação	159
Imagem 18: Gravação de material fonográfico para a Rádio Tolentino .....	164
Imagem 19: Encontro de estudantes para gravação de material fonográfico para a RT .....	164



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Identificação dos níveis de atuação dos professores respondentes, a quantidade e a identificação dos níveis.....	85
Tabela 2: Codificação do conteúdo coletado.....	88



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formas de transmissão de Rádio através de podcast.....	69
Gráfico 2: Intersecção entre conceitos da Rádio Escolar .....	71
Gráfico 3: Execução dos instrumentos de coleta de dados.....	82
Gráfico 4: Participantes da Rádio na Escola .....	83
Gráfico 5: Quadro de profissionais da Unidade Escolar .....	98
Gráfico 6: Tempo de carreira dos professores.....	98
Gráfico 7: Situação funcional dos Professores respondentes .....	99
Gráfico 8: Experiência pedagógica dos professores com projetos de Rádio na Escola.....	100
Gráfico 9: Quadro de profissionais da Unidade Escolar ao final da pesquisa.....	180



## LISTA DE MÚSICAS

Música 1: Criolo – “Fio de prumo [Padê Onã]” .....	29
Música 2: Éverton de Almeida - “Tentaremos” .....	30
Música 3: Los Hermanos – “Vencedor” .....	31
Música 4: Milton Nascimento – “Nuvem Cigana” .....	34
Música 5: Racionais MCs – “Homem na estrada” .....	37
Música 6: Vitor Ramil – “Joquim” .....	38
Música 7: Arcade Fire – “Wake Up” .....	47
Música 8: Mundo Livre S/A – “Caiu a Ficha” .....	51
Música 9: Tom Zé – “Tô” .....	54
Música 10: Arnaldo Antunes – “Fim do dia” .....	57
Música 11: Radiohead - “Optimistic” .....	63
Música 12: Lenine – “Olho de peixe” .....	77
Música 13: Lenine – “Olho de Peixe” .....	85
Música 14: Jorge Drexler – “Sea” .....	91
Música 15: Lenine – “À Meia noite dos tambores Silenciosos” .....	95
Música 16: Secos & Molhados – “Fala” .....	101
Música 17: Belchior – “Sujeito de Sorte” .....	107
Música 18: Arcade Fire – “Sprawl II [Mountains Beyond Mountains]” .....	113
Música 19: Pink Floyd – “The wall” .....	120
Música 20: Caetano Veloso – “Oração ao Tempo” .....	136
Música 21: Karina Buhr – “Cada palavra” .....	146
Música 22: Lucas Eliezer dos Passos – “Menina” .....	157
Música 23: Clara Nunes – “Canto das três raças” .....	177





## **ISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT – Admissão em Caráter Temporário  
AE – Assistente de Educação  
ATP – Assistente Técnico-Pedagógico  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED – Centro de Ciências da Educação  
EEBFT – Escola de Educação Básica Francisco Tolentino  
EFI – Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – séries iniciais  
EFII – Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) – séries finais  
EM – Ensino Médio  
GERED – Gerência Regional de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LAC – Linha de Ação Conjunta  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
RE – Rádio Escolar/Rádio na Escola  
RT – Rádio Tolentino  
SED – Secretaria de Estado da Educação  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UE – Unidade Escolar  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
1.1 O COMPROMISSO DE SER UM VENCEDOR .....	31
1.2 A RÁDIO NA ESCOLA COMO PRÁTICA EDUCATIVA.....	34
1.3 OBJETIVOS .....	36
1.3.1 Objetivo Geral:.....	36
1.3.2 Objetivos Específicos: .....	36
1.4 A TRAJETÓRIA DOCENTE E A MÍDIA NA AULA DE MÚSICA .....	37
1.5 DESAFIAR O ESTABELECIDO: primeira experiência de implementação de rádio na escola.....	38
<b>2 O MODELO EDUCACIONAL VIGENTE .....</b>	<b>47</b>
2.1 AS TDICS NO CENTRO DAS TRANSFORMAÇÕES .....	51
2.2 COMO AGLUTINAR NUM MODELO ESCOLAR QUE FRAGMENTA? .....	54
2.3 AS TDICS, EMANCIPAÇÃO E A PEDAGOGIA DA EXPLICAÇÃO .....	57
2.4 SOBRE A RÁDIO NA ESCOLA .....	63
<b>3 COMPOR A PESQUISA: O caminho metodológico .....</b>	<b>73</b>
3.1 A TESSITURA DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	77
3.2 O DESAFIO DE HARMONIZAR O CONTEÚDO DA PESQUISA .....	85
<b>4 A IMPLEMENTAÇÃO DA RÁDIO NA ESCOLA PESQUISADA .....</b>	<b>91</b>
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	95
4.2 OBSERVAÇÕES DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO ESCOLAR .....	101

4.3 O NASCIMENTO DA RÁDIO NA ESCOLA DA PESQUISA .....	107
4.4 INTERFERINDO NO AMBIENTE DA ESCOLA: Vamos falar sobre Rádio na Escola? .....	113
<b>5 NO AR, RÁDIO TOLENTINO: música, arte, cultura e informação .....</b>	<b>119</b>
5.1 DOS PROGRAMAS ÀS <i>PERFORMANCES</i> .....	120
5.2 SOBRE O TEMPO DA ESCOLA .....	136
5.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....	146
5.4 A VOZ DOS ESTUDANTES .....	157
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS:.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE A: Roteiro de entrevista com estudantes.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores) .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes).....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE D: Questionário para professores .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE E: Excerto dos Registros de Narrativas .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO A: Linha de Ação Conjunta .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO B: Projeto protótipo de Rádio Escolar.....</b>	<b>217</b>

## O potencial da rádio na escola: formação crítica na voz de estudantes de escola pública

### 1 INTRODUÇÃO

*Laroyê bará  
Abra o caminho dos passos  
Abra o caminho do olhar  
Abra caminho tranquilo pra eu passar  
Criolo – “Fio de prumo [Padê Onã]”*

A escrita tem algo que nos exige um mergulho profundo em nossas ideias mais íntimas e que, de certo modo, se confrontam com a racionalidade acadêmica. Será possível encontrar em mim a escrita que, mesmo mantendo os padrões acadêmicos, seja carregada de envolvimento que permita emocionar o leitor? Não sei. No decurso desse mergulho de escrever a dissertação, do perder-se nas linhas e nas leituras ao ancorar-se nos autores, naveguei por diferentes modos de ocupar o papel. Com a arte pulsando em minhas veias, meu coração pulsa *beats* de uma música que já não tenho forças para executar. O violão dorme nesses dois anos de estudos intensos no mestrado e o educador musical tentou de alguma forma trazer a música para o cotidiano da escola.

As leituras me trazem para o silêncio. Meu ouvido, desde que conheci John Cage, ouve música em tudo e desde que conheci Murray Shafer percebi pensante. A música foi substituída pelos tampões de ouvido para que eu ouvisse apenas a minha voz dando vida aos autores. A música pedia passagem e a voz ritmada da leitura era *rap*.

Há uma musicalidade em mim que não consigo eliminar e ela vem e sai num repente. E se manifestou também neste período intenso de formação. Apesar do meu esforço em me fazer silêncio, fui provocado pelos estudos, pelas leituras e pelo campo de pesquisa a compor. Na primeira disciplina que me matriculei no mestrado, o Seminário de Dissertação da Linha ECO, ministrada pela professora Mônica Fantin, fui tão intensamente provocado por riquíssimas emoções que a composição musical foi maior que eu, não coube em mim e assim se fez:

*Éverton de Almeida* - “Tentaremos”

Olho que recebe a Luz,  
Olho que percebe o mar,  
Olho em que habita o foco singular.

Círculo que brilha a paz,  
Roda de ver o luar  
Ponto que expressa o gesto de amar

Vejo cada instante passando  
Os momentos se eternizando  
É fato que me leva até você  
Pra te observar... vou me aventurar...

Quero que você me diga o que te faz sonhar,  
Não me diga aquilo que eu quero escutar  
Desapegue e deixe-me ver o mundo que é só teu  
Vamos juntos desencobrimos a terra e o céu

Troque as lentes, veja o novo, se perceba diferente  
Abra os olhos para ser alguém que um dia poderá dizer  
Que finalmente está melhor

Nela, busquei uma poética que representasse a relação daquele que se permite buscar um olhar reflexivo do pesquisador, quando eu, enquanto professor do ensino básico, me lanço ao cotidiano da escola, ao meu próprio cotidiano e busco um olhar crítico e reflexivo sobre minhas práticas, e faço pesquisa e cresço, e me faço melhor enquanto sujeito, cidadão e professor. A letra não fala de um amor, fala do amar que se faz amor pelo olhar. Olhar a educação com a amorosidade libertadora de Paulo Freire<sup>1</sup>, trocar as lentes provocado pela Rosa Maria Bueno Fischer<sup>2</sup>, abrir a Janela da Alma com João Jardim<sup>3</sup> ou

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 43ªEd. São Paulo, Paz & Terra, 2011

<sup>2</sup> FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação* n. 20, p. 83-94, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07> Acesso em 30 Set. 2015

<sup>3</sup> JARDIM, João. *Janela da Alma* [Filme-vídeo], 2001

desencobrir os fatos com a pesquisa como escreveu o Juremir Machado da Silva<sup>4</sup>.

Como o trabalho que aqui apresento tratou de relatar a experiência de pesquisar a educação a partir de uma Rádio na Escola, fui provocado a encontrar uma forma de trazer os sons para esta escrita. Ainda que as vozes dos participantes criem a tessitura do trabalho, desde o início da escrita, busquei compor um repertório musical que permitisse uma trilha sonora aos itens do trabalho. Desta maneira, cada epígrafe musical representa um período do que vivi ao longo de minha trajetória enquanto professor que faz Rádio na Escola, que faz mídia na escola e que usa tecnologias na educação.

Ainda que as letras/epígrafes não dialoguem tanto com os textos, elas dialogam com os contextos relatados e vivenciados. Do lançar-se ao mar imaginário, da abertura dos caminhos, passando por gritos efusivos de refrãos emotivos, sátiras, até as reflexões políticas e filosóficas, busquei criar a musicalidade que compõe o trabalho. Busquei colocar a música como elemento que representa as ondas do sonoro mar que se fez em mim, ao mergulhar na aventura de pesquisar o meu cotidiano, mantendo meu lugar de professor de escola pública como bandeira de quem quer uma educação plural e de qualidade.

## 1.1 O COMPROMISSO DE SER UM VENCEDOR

*Eu que já não sou assim  
muito de ganhar.  
Junto as mãos ao meu redor.  
Faço o melhor que sou capaz  
só pra viver em paz.  
Los Hermanos – “Vencedor”*

Escolhi a educação como exercício profissional ainda jovem. Fazer um curso universitário que representasse o sucesso financeiro era uma cobrança presente na minha vida de estudante secundarista, como uma obrigação que deveria ser cumprida sob pena de fracassar na vida. Meus colegas de escola e amigos próximos optavam por cursos que lhes possibilitariam prodigiosas carreiras. Outros amigos realizavam diversas tentativas em diferentes universidades, diferentes cidades,

---

<sup>4</sup> SILVA, Juremir Machado da. O que pesquisar quer dizer: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011

empreendendo verdadeiras maratonas para conseguir passar pelo funil do vestibular. Nunca fui de seguir esses padrões. Olhava para essas rotinas com certa inquietação e sentia a necessidade de buscar uma profissão que me trouxesse valores para além do dinheiro que poderia conseguir ao exercê-la.

Na adolescência o violão já era o meu companheiro. Ainda tímido, com o som agressivo e rude, ele me acompanhava nas intermináveis horas de aprendizagem intuitiva na música. Assim, aos poucos a música me contaminava, tomava minhas horas e ocupava meu dia. A escola já não fazia muito sentido com suas rotinas, enfrentamentos e obrigações que me traziam dificuldades para entender tantas abstrações e imposições. À medida que descobria em mim a capacidade de desenvolver a musicalidade, a sensibilidade artística, a poesia, a arte e a comunicação, o distanciamento da escola ficava cada vez maior.

Depois de alguns fracassos escolares, concluí, finalmente, a etapa de formação no Ensino Médio. Meus colegas e eu sentíamos em nossas vivências as transformações da educação que, aos trancos e barrancos, se davam no final da segunda metade da década de 90. Já nesse período discutíamos sobre educação quando os professores levavam para a sala de aula debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as principais mudanças, novas perspectivas, rumores sobre privatizações do ensino público: o dito e o não dito na lei sobre o futuro da educação.

Como a música já fazia parte da minha vida, minha escolha foi seguir essa aptidão que desenvolvia de forma autodidata; sentia que naquele momento chegava a hora de estudar a linguagem musical na sua profundidade. Apesar do estranhamento de todos os que me rodeavam, das falas que tentavam me desiludir com o argumento de que a fome seria meu futuro, que a música não me levaria a nada e que a licenciatura seria a minha pior escolha, enfrentei o desafio apostando na possibilidade de seguir um caminho diferente do que o senso comum tentava me empurrar.

Desafiei e me encantei. À medida que trilhava a formação acadêmica em música e na docência, fui descobrindo o poder transformador da educação musical, sua potência, sua capacidade de mover as pessoas e os ambientes para o bem.

Ainda nessa fase, começaram as aventuras no campo das tecnologias. O computador chegou à minha vida de estudante secundarista nessa mesma época, segunda metade da década de 90, e acompanhou todo o meu percurso formativo na universidade. Meu



interesse pelas tecnologias começou nesse mesmo período, e hoje tenho a impressão de que tudo o que faço como educador e que trago para esta pesquisa tem seus primeiros passos e formulações ligados àquele período, e que minha experiência ficou marcada por estes enfrentamentos: a escolha de ser músico e estar professor.

Na universidade, as disputas se davam noutra dimensão. Já nos pressionava o discurso do novo milênio. As tecnologias começavam a se consolidar, sobretudo no campo acadêmico e no mercado. O uso doméstico do computador era algo para poucos, principalmente universitários. As universidades federais passavam pela dureza de uma política de sucateamento e esvaziamento. O enfrentamento nesse período consistia em trazer a tecnologia para dentro da universidade e utilizá-la de forma plena na nossa formação. Assim, em outra etapa da formação, mas ainda marcada por diferentes enfrentamentos, deu-se minha trajetória até o início da carreira de professor de música na educação pública. Escolhi a educação pública como campo de luta por entender que é na formação crítica desses sujeitos estudantes do ensino básico de escola pública que mora a capacidade de transformação para uma sociedade mais justa e plural.

Em razão dessas diferentes marcas que venho carregando ao longo das diferentes etapas de formação como profissional da educação, optamos por incluir como capítulo de abertura deste trabalho a primeira experiência de implementação de rádio na escola, a qual desenvolvi ao longo de sete anos numa escola pública da rede estadual. Apesar de essa experiência não ser o objeto da pesquisa aqui proposta, ela se apresenta como elemento essencial na construção do profissional da educação que hoje sou e do pesquisador que pretendo ser. Ela é fundamental porque demonstra efetivamente as dificuldades enfrentadas por um jovem professor que pretende incluir as tecnologias no cotidiano da escola. Demonstra quão difícil é propor o uso de tecnologias na formação dos estudantes de escola pública, as diferentes etapas que marcam a trajetória de implementação de propostas educativas que movimentem a escola para ações pedagógicas contemporâneas com uso de tecnologias, além da valiosa contribuição das tradições pedagógicas. Essa experiência mostra também como é difícil e desafiador pensar novidades para um lugar tão acostumado com a mesmice de práticas pedagógicas que se repetem em diversas escolas, de diferentes localidades e que permeiam o cotidiano do principal modelo escolar vigente.

## 1.2 A RÁDIO NA ESCOLA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

*Se você quiser eu danço com você  
Meu nome é nuvem  
Pó, poeira, movimento  
O meu nome é nuvem  
Ventania, flor de vento  
Eu danço com você o que você dançar  
Milton Nascimento – “Nuvem Cigana”*

Desde as minhas primeiras atividades como educador musical na rede pública, percebi a necessidade de abordar em sala de aula assuntos relacionados à educação e à comunicação, principalmente aqueles que envolvem a mídia e a sala de aula. O cotidiano da escola estava a cada dia mais envolvido com a mídia, ela se fazia cada vez mais presente e mais influente nas nossas vidas<sup>5</sup>.

Os jovens, a todo momento que interagiam comigo e com os conteúdos estudados nas aulas de música, demonstravam o íntimo contato com os conteúdos divulgados pelos veículos de mídia: das músicas do momento aos assuntos abordados nas novelas; do resultado do jogo de futebol ao sucesso musical do verão.

A afirmação das preferências – novelísticas, esportivas ou musicais, só para dar alguns exemplos – se dava numa espécie de disputa pelo poder gostar. Como professor, eu também levava minhas influências e tentava disputar um espaço para apresentar conteúdos musicais que alargassem o conhecimento dos educandos, uma vez que tais preferências obtidas através da mídia estavam consolidadas em suas vidas.

Essas vivências provocaram algumas percepções: na medida em que educadores e educandos, crianças, jovens e adultos se apresentam na sala de aula trazendo informações culturais adquiridas por meio dos meios de comunicação, a escola deveria oportunizar momentos adequados para que essa bagagem cultural não fosse desprezada. Mediar as disputas entre as influências da mídia, que, como aponta Silverstone (2011, p. 9), está cada vez mais “presente em todos os aspectos da nossa vida cotidiana”, passa a ser uma dimensão fundamental para a atuação do professor que pretende uma formação crítica e emancipadora.

---

<sup>5</sup> Sobre a onipresença das mídias ver Silverstone (2011).

O principal modelo escolar desenvolvido nas escolas, ainda focado no projeto da modernidade, como aponta Sibilia (2012a, 2012b), encontra-se em crise quanto a sua função de origem. Embora existam diversos tipos de escolas de ensino básico, que apresentam diferentes abordagens e se propõem a realizar diferentes experiências de ensino, há determinados princípios que são comuns à maioria das instituições. As diferentes iniciativas de escola, ao adequarem suas experiências e abordagens às legislações, recorrem a algumas características que se repetem – como a centralização nos processos de ensino, as estruturas de registros burocráticos, os métodos e recursos pedagógicos centralizados no professor e no ensino – em vez de focar no estudante e na aprendizagem, na organização dos tempos escolares e dos espaços educativos. Tais características acabam por determinar um modelo de educação que tem princípios comuns, homogeneiza as instituições escolares e lhes enquadra na categoria de escola. “A este movimento de similitude denominamos Cultura Escolar” (SOUSA e CARDOSO, 2010 p. 15).

Conforme aponta Sousa e Cardoso (2010) a Cultura Escolar é um elemento que foi composto ao longo da história, decorrente das diferentes significações e finalidades, atribuídas a escola pelas políticas públicas para a educação, tanto nacional, estadual quanto a municipal, através dos documentos norteadores das redes e sistemas de ensino de cada ente da federação. As autoras evidenciam que “a Cultura Escolar está tão arraigada na compreensão que todos temos de Escola e da finalidade da educação escolar, que temos imensa dificuldade em propor, aceitar e materializar ações que tragam mudanças significativas para esta Instituição” (idem, *ibid.*, p.16). Neste sentido, “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167 apud SOUSA e CARDOSO, 2010 p. 15) e isto é o que define o que a cultura escolar.

Com a ampliação do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as instituições escolares deixaram de ser o único espaço de acesso ao conhecimento e de formação<sup>6</sup>, expondo ainda mais as dificuldades do modelo educacional focado na explicação<sup>7</sup> e transmissão de saberes para uma expectativa de futuro incerto, por meio de um currículo fragmentado, linear e desconectado da

---

<sup>6</sup> Ver: CASTELLS, 1998 e BARBERO, 2014.

<sup>7</sup> Ver: RANCIÈRE, 2013.

complexidade sistêmica<sup>8</sup>, gerando certa contraposição ao modelo da cultura escolar.

Partindo-se de uma proposta de educação para as mídias, surge a iniciativa de implementação de uma rádio escolar como instrumento didático-pedagógico, a fim de proporcionar reflexões sobre a forma como os meios de comunicação influenciam professores, estudantes e comunidade escolar. Com a perspectiva de um trabalho com rádio na escola, surge a necessidade de pesquisar com imersão e profundidade as abordagens de mídia na educação ou educação para as mídias<sup>9</sup> e suas possibilidades. Nesse sentido, a pergunta que orienta este trabalho é: **a rádio na escola pode se constituir numa ferramenta didático-pedagógica para a formação crítica dos sujeitos?**

A finalidade deste estudo é analisar o potencial da rádio na escola, visando identificar as contribuições para o processo educativo e para a formação crítica dos sujeitos. Especificamente, tem como propósito identificar a percepção dos alunos sobre a escola e o uso de tecnologias; analisar como a Rádio Escolar é vista pelos educadores, pelos educandos e pela equipe gestora; analisar as contribuições da Rádio Escolar para o processo educativo; e observar a forma como o trabalho da Rádio Escolar foi realizado.

### 1.3 OBJETIVOS

O presente estudo teve os seguintes objetivos: geral e específicos

#### 1.3.1 Objetivo Geral:

Analisar o potencial da rádio na escola, visando a identificar as contribuições para o processo educativo e para a formação crítica do sujeito.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos:

Identificar a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias;

Analisar como a Rádio Escolar é vista pelos educadores, educandos e equipe gestora;

---

<sup>8</sup> Ver: MORIN, 2011 e CAPRA, 2012.

<sup>9</sup> Ver: BELLONI, 2009.

Analisar as contribuições da Rádio Escolar para o processo educativo;

Observar a forma como o trabalho de Rádio Escolar foi realizado;

#### 1.4 A TRAJETÓRIA DOCENTE E A MÍDIA NA AULA DE MÚSICA

*Um homem na estrada recomeça sua vida.*

*Sua finalidade: a sua liberdade.*

*Racionais MCs – “Homem na estrada”*

Como já comentei sobre como escolhi a educação, agora comento sobre como a mídia-educação e as tecnologias se tornaram método e objeto de estudo. A escolha por estudar a mídia e vinculá-la à educação se deu ainda na fase de formação, em nível de graduação, no curso de licenciatura em Artes com Habilitação em Música, nos anos de 2001 a 2004. A influência exercida pela mídia na construção das preferências musicais dos estudantes foi meu primeiro trabalho de pesquisa realizado em nível acadêmico. Essa pesquisa resultou em um artigo que serviu como pré-requisito para a obtenção do título de graduado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Inquietava-me o fato de os jovens estudantes do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental escutarem preferencialmente as músicas que tocavam no rádio. Por isso, procurei investigar a forma como se dava a construção das preferências musicais desses jovens. Foi bastante surpreendente perceber que minhas hipóteses iniciais – de que os jovens não percebiam as influências da mídia – não se confirmaram na totalidade do caso estudado. Ouvi alguns deles dizerem o contrário, que identificavam as influências que as rádios da mídia corporativa exerciam sobre as escolhas das preferências musicais, principalmente por perceberem essa influência a partir da ausência ou presença da repetição da programação. A partir da ausência do estilo preferido por alguns dos pesquisados, na época o *RAP*, eles questionavam os motivos da não inclusão nas rádios mais ouvidas de um tipo de música que tratava da “realidade” da periferia por meio de uma crítica social, revelando o que na opinião deles as pessoas deveriam saber, a verdade oculta. Também foi fundamental o fato de ter entrevistado o professor de música e ouvi-lo afirmar que as músicas que os jovens apresentavam como favoritas tratavam basicamente da vida de um casal, das relações de amor, da falta dele ou de traições.

Durante todo meu percurso acadêmico na graduação, questionava-me sobre tais influências, sobre as estratégias de vendagem de música e o desenvolvimento de fórmulas de sucesso, o que impedia o processo criativo e de reformulação do meio musical, numa produção musical voltada a agradar gostos e preferências medianas e mediadas para o consumo sem reflexão, a serviço da produção e do mercado, desconsiderando, assim, as características inovadoras do processo criativo na música.

Três meses após esse período de formação, fui efetivado na rede pública do estado de Santa Catarina, para trabalhar numa escola de ensino fundamental com carga horária de 40 horas semanais. Minha carreira como professor teve início, portanto, no ano de 2005, atuando como arte-educador em uma escola de periferia da região metropolitana de Florianópolis, onde iniciei minha primeira experiência de implementação de uma rádio.

A seguir, então, apresento o relato dessa primeira experiência. Como já mencionado, mas vale o destaque, esse relato de trajetória profissional se faz importante para que se registre o quanto é complicado para o professor usar as tecnologias digitais de informação e comunicação nas suas práticas e que a formação do professor se dá também em acreditar que é possível transformar as práticas educativas em experiências ricas e estimulantes, tanto para professores como para estudantes.

### 1.5 DESAFIAR O ESTABELECIDO: primeira experiência de implementação de rádio na escola

*Joquim, Joquim,  
Nau da loucura no mar das ideias...  
Vitor Ramil – “Joquim”*

Aqui começa uma pequena saga. Fazer rádio na escola ensina a olhar para as pessoas com o desejo de lhes fazer mostrar o seu melhor, seus talentos e suas habilidades. Dividir o poder da fala entre os membros da comunidade escolar, entre aqueles que muito falam mas pouco são ouvidos, é um ponto central no sentido democrático que deve pautar o processo educativo. O primeiro projeto desse tipo que realizei iniciou em 2006, com objetivo de desenvolver um espaço sonoro mais interessante aos estudantes. Embora a experiência não seja o objeto de estudo da pesquisa, ela é aqui apresentada para que o leitor perceba como as diferentes carências do sistema educacional desafiam o

professor que pretende usar as tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Essa experiência demonstra as dificuldades que se impõem dentro dos modelos escolares que pouco privilegiam o olhar às potencialidades dos sujeitos.

Nas primeiras observações do ambiente escolar, percebi que a música sempre estava presente, permeava os espaços educativos de educação física e recreio. Alguns estudantes se interessavam por dança e formavam rodas ou ensaiavam números durante as aulas de educação física. A partir dessas observações surgiu a ideia de ampliar os espaços sonoros da escola, levar música e atividades sonoras a todos os estudantes da unidade escolar (UE).

Para iniciar o projeto, procurei utilizar os equipamentos disponíveis, já que a direção da escola naquele momento não dispunha de finanças para implementar o projeto e, principalmente, de vontade política para buscar aporte financeiro. Um sistema de som integrado ao espaço escolar já havia sido proposto em anos anteriores. Porém, segundo relato de professores que atuavam há mais tempo na escola, ele nunca funcionou corretamente. Os aparelhos emissores queimavam, devido a um erro na instalação do sistema. Havia seis caixas de som espalhadas pelos corredores, mas elas não funcionavam. Com isso, coube aos professores interessados nessa primeira iniciativa do projeto utilizar os equipamentos disponíveis, mesmo não sendo o ideal.

A escola dispunha de uma caixa de som multiuso, microfone e aparelho de som portátil, utilizados em festas e comemorações. A sensibilidade dos equipamentos, a necessidade de conhecer técnicas de regulação e utilização dos recursos e a necessidade de montagem e desmontagem deles a cada utilização dificultam a realização de atividades atrativas aos estudantes por serem demasiadamente instáveis. Constatei que situações como essa tendem a criar dificuldades nem sempre superáveis, o que resulta em experiências frustrantes para eles e no abandono das atividades com rádio na escola (RE).

Nunca desisti da ideia de implementar uma rádio no espaço escolar, porém a primeira etapa do projeto só se deu no ano de 2007, com a ocupação de uma pequena sala, o que propiciou o espaço físico necessário para começar a planejar as ações. Antes o local era usado como depósito de entulhos, e foi necessário também convencer os funcionários – que inicialmente resistiram em ceder a sala – de que seria importante usar o espaço de maneira diferenciada e oportunizar o acesso para estudantes e professores.

Na etapa seguinte, tentou-se reinstalar as caixas de som que estavam nos corredores com a ajuda de dois estudantes que se

interessavam por técnica de som. Apesar do grande esforço e de numerosos estudos na tentativa de reinstalar o equipamento, o risco de subir no telhado da escola sem equipamentos de segurança para efetuar a ligação dos fios impediu de dar continuidade à ação. Então, o foco passou a ser a organização da sala, colando caixas de ovos para tratamento acústico, bem como a colocação de mesa e cadeiras para acomodações dos estudantes. O ano letivo se encerrou sem maiores progressos quanto à disponibilização dos recursos tecnológicos necessários, mas o espaço para suas instalações foi assegurado.

Em 2008, a escola recebeu uma doação de sete computadores, fato impensável para uma UE que até então possuía apenas dois computadores, sendo um para atividades de secretariado e outro de utilização da direção da unidade. A escola ainda não possuía sala informatizada, e os estudantes não estavam habituados ao uso desses equipamentos dentro da escola. Dentre os computadores doados, apenas três deles puderam ser utilizados. Um deles finalmente foi para a sala da rádio, e os outros dois para a biblioteca da escola. Durante todo esse período, a sala e o computador eram utilizados apenas para a digitação de trabalhos escolares. Os esforços concentraram-se na arrecadação de recursos que viabilizassem o projeto, mas a falta de perspectiva, as constantes negativas de recursos institucionais e as dificuldades que a unidade escolar enfrentava pareciam uma barreira quase intransponível, evidenciada pela baixa autoestima dos educandos e da comunidade, que passou a desacreditar na continuidade do projeto e na realização efetiva do trabalho com a rádio.

Na parte pedagógica, diálogos e pesquisas sobre os mais diversos assuntos que envolviam a temática da RE foram realizados. Durante as aulas, observava o fenômeno de apreciação de música. Esse trabalho mapeou as preferências musicais dos estudantes, semelhantemente à pesquisa realizada durante a graduação, que serviu para constatar as fontes que influenciavam musicalmente as crianças e os adolescentes da comunidade. Os educandos traziam para a sala de aula suas músicas preferidas, e todos os presentes ouviam. Depois realizávamos uma conversa sobre elas, lendo o texto, percebendo basicamente melodias e ritmos, e conversando sobre as influências proporcionadas pelo rádio. De certa maneira, essas atividades pedagógicas que partiram da realidade de consumo dos estudantes eram o reflexo e o resultado da pesquisa realizada na graduação; uma ação pedagógica que deu continuidade ao trabalho de construir a aula de música a partir das canções ouvidas pelos estudantes, que trouxe o debate crítico sobre a construção das preferências – algumas vezes



reforçando as escolhas dos estudantes, outras ampliando os repertórios para novas influências – e que procurou efetivar uma ação pedagógica crítica e quiçá com reflexos no ambiente educativo da escola.

A história de implementação da rádio na escola sempre esteve associada às aulas de artes que ministrava. Com a habilitação em Música, procurei desenvolver práticas pedagógicas que permitissem aos estudantes o aproveitamento de seus saberes, que proporcionassem a comunicação dentro do espaço escolar e otimizassem os conhecimentos produzidos em sala de aula.

Para ampliar meus conhecimentos sobre RE, continuei a estudar sobre o assunto. Busquei contato com a Unisul Pedra Branca (Universidade do Sul de Santa Catarina) e obtive ideias em um encontro com professores do curso de comunicação daquela universidade. Também me foi disponibilizado acesso ao acervo bibliográfico para pesquisa e aprofundamento. Porém, com o passar dos anos e as dificuldades em conseguir recursos para implementar o projeto, o contato com os professores se perdeu, e como resultado positivo ficou a pesquisa bibliográfica sobre o tema.

No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou recursos para a implementação de projetos por meio de seus programas para a educação. Durante esse ano letivo, elaborou-se, conjuntamente com a direção da unidade escolar, o plano de ação voltado à educação para as mídias. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) disponibilizou uma verba que chegou diretamente à escola devido ao baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e esse recurso proporcionou condições financeiras para viabilizar ao projeto. Vale ressaltar que as ações só começaram a ganhar forma quando a escola passou a contar com um diretor que deu todo o apoio para que o projeto se desenvolvesse.

Dessa maneira foi possível apresentar propostas de melhoria do ambiente escolar. Além da instalação dos equipamentos da RE, com a humanização da área de lazer da UE, a colocação de mesas com tabuleiro de xadrez, a plantação de gramado e o cultivo de jardim no espaço entre as salas de aulas, buscou-se também promover a permanência das crianças e dos jovens no espaço escolar, além de propiciar locais agradáveis para a apreciação da rádio. Afora promover conforto aos estudantes, pretendia-se a interferência positiva no ambiente sonoro. Foram instaladas caixas de som por todos os corredores da unidade escolar, adquirido amplificador de som (potência), mesa de som (*mixer*), computador, microfones e cabos.

Imagem 1: Comparação entre o pátio da escola ao final do ano letivo de 2009 e início do de 2010.



Fonte: Arquivo pessoal

Ao iniciar o ano letivo de 2010, a escola desfrutava da estrutura necessária para o desenvolvimento do projeto de rádio. Nas aulas de artes, os estudantes discutiam as temáticas que seriam desenvolvidas, as pesquisas a serem realizadas e as músicas que seriam apresentadas durante o recreio. Além disso, os jovens buscavam contato com professores das demais disciplinas para que eles propusessem usos e assuntos para a rádio por meio de seus conteúdos curriculares. As turmas de 8ª série (uma no turno da manhã e outra no da tarde) eram as responsáveis por gerir o espaço e os equipamentos. A justificativa para essa opção foi o fato de a rádio oportunizar aos jovens egressos do Ensino Fundamental o exercício da responsabilidade pelo espaço da escola, pelos conteúdos veiculados e pela inclusão dos demais estudantes nas atividades desenvolvidas.

Apesar do forte envolvimento dos estudantes, os professores pouco participaram. As justificativas para isso foram a parca experiência com práticas pedagógicas nessa temática, a sobrecarga de trabalho e outros fatores que envolviam a carreira e a estrutura educacional.

Imagem 2: Estúdio da Rádio.



Fonte: Acervo Pessoal.

Ao longo do ano, pela falta de pedestais os microfones se deterioraram. Embora o fato possa ser irrelevante para o contexto do trabalho desenvolvido, ele ocasionou um sério problema na comunicação. Os jovens não puderam realizar as comunicações orais, ao vivo, e passaram apenas a executar as músicas de suas preferências. O período de aquisição de materiais e equipamentos finalizou-se apenas em 2011, quando foram adquiridos novos microfones (mais resistentes) e pedestais de mesa, a fim de manter o equipamento em perfeito estado de uso.

Realizamos um processo de auto avaliação por meio de uma pesquisa promovida no final do ano letivo na disciplina de artes. A rádio obteve 83% de aceitação dos estudantes, avaliada positivamente como um diferencial da escola. Destacou-se a participação efetiva dos estudantes nas atividades da Rádio Escola.

O ano de 2012 iniciou com os desafios de manutenção do projeto, desenvolvimento das propostas de educação para a mídia e percepção de melhoria do ambiente escolar por parte dos estudantes, dos professores e da comunidade em geral. Como meta principal do projeto,

além de reforçar a aprendizagem e as vivências na escola, aproximar os estudantes e consolidar a rádio como um elemento do currículo formal da unidade escolar. Consideramos necessário aproximar mais os professores do trabalho desenvolvido, para que dessa forma obtivéssemos os resultados pretendidos por meio de metodologias interdisciplinares, uma vez que a rádio se apresenta como referência nesse conceito. Porém, o ano letivo iniciou com muitas turbulências devido ao desgaste ocorrido durante a popularmente chamada de “grande greve do magistério estadual”, ocorrida em 2011. Um certo abatimento pela forma como a Lei do Piso Salarial foi implementada pelo governo do estado desmotivou os professores. Além disso, ocorreu uma mudança na gestão da escola que acarretou uma guinada nos rumos político pedagógicos para práticas mais conservadoras, o que se apresentou como empecilho para a continuidade do projeto. A total falta de apoio da nova direção da escola, que ao iniciar o ano letivo negava sua existência ao não apresentá-la aos professores recém-chegados, a baixa autoestima dos docentes (que não se sentiam motivados a se envolver com atividades para além da sala de aula) e sérios problemas na parte estrutural e predial da UE, que culminou na sua interdição para reforma, fizeram com que o projeto ficasse isolado na mera reprodução de músicas e gradativamente perdesse a força. Os estudantes mantiveram as ações da rádio, resistindo por meio do envolvimento das redes sociais no projeto e ampliando ações pela internet, mas o desgaste causado pela ação do tempo solicitava a manutenção dos equipamentos. O apoio pedagógico se enfraqueceu com a saída de professores, que buscaram outras UEs para atuar. Diante das dificuldades, com o projeto sem reconhecimento, optei por mudar de unidade escolar, uma vez que não existiam maiores condições para a minha permanência. No ano de 2013, pelos ex-alunos que participavam do projeto recebi a informação de que os equipamentos haviam sido inutilizados e posteriormente desmontados para a reforma, silenciando de vez a proposta de rádio naquela unidade escolar. A saga de implementar a Rádio nesta escola durou sete anos. A cada ano um passo dado e a cada passo uma aprendizagem nova, o que representou uma intensa formação em resiliência, conceito caro aos professores de escola pública.

Essa experiência empírica na implementação da Rádio Escolar tornou possível a produção do projeto de pesquisa que possibilitou o ingresso no curso de mestrado do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar de não ser o objeto de estudo deste trabalho, essa jornada de insistência no que se acredita imprimiu marcas no trabalho que se realizou nesta pesquisa, o que nos

possibilita ter esperança de que é possível colher bons frutos de iniciativas como a que acabei de relatar.



## 2 O MODELO EDUCACIONAL VIGENTE

*If the children don't grow up  
Our bodies get bigger  
But our hearts get torn up  
We're just a million little god's  
Causin rain storms  
Turnin' every good thing to rust*

*I guess we'll just have to adjust  
Arcade Fire – "Wake Up"*

A educação possui alguns pressupostos que tornam a atividade do profissional um trabalho multifacetado com diversos níveis de complexidade. Vários fatores, tais como políticas públicas que mantêm distanciamento dos ambientes escolares, necessidade de incentivos financeiros para recursos pedagógicos, conhecimento e estudo da realidade social da comunidade, necessidade de fundamentação teórica em constante desenvolvimento, conhecimento de processos psicopedagógicos e de relações interpessoais, conhecimento histórico contextualizado, entre outros, demonstram os desafios intrínsecos à atividade docente. Educar o ser sensível, ensinar os conteúdos, avaliar o rendimento e promover os saberes, com "um universo" em torno do educando em constante movimento, agindo e influenciando a existência dos indivíduos do processo educativo, ampliam a responsabilidade do professor em sua prática. Também é necessário levar em consideração os processos que agem na educação não formal e na educação familiar, as realidades socioeconômicas e as influências dos meios de comunicação.

A escola exerce a função primordial de levar aos estudantes cultura, saber e conhecimento. Ela é muitas vezes a única fonte de aprendizagem formal de uma comunidade, o que a torna um local de total relevância para o mantimento da cultura, assim como a promoção do exercício político.

A escola pública, entendida como um espaço democrático do saber, vem lidando com certas dificuldades que superam a relação de ensino-aprendizagem de seus estudantes. No que diz respeito aos usos das tecnologias no ambiente educativo, o enfrentamento da utilização indevida de telefones celulares e outros dispositivos móveis é uma batalha que se trava contra um hábito cultural visivelmente naturalizado nos estudantes, principalmente os adolescentes. Junto da tecnologia vêm

a mídia e suas estratégias de sedução e ocupação do tempo dos estudantes, com procedimentos de influência que ultrapassam os períodos de ociosidade e ocupam o lugar da escola. A aprendizagem escolar está diretamente ligada à sensação de bem-estar e pertencimento ao espaço da escola. “A missão da escola é criar ambientes físicos ou virtuais de aprendizagem capazes de fomentar o interesse dos alunos pelos conteúdos do currículo” (MEIRA, 2014, p.7).

Não há como negar a influência exercida pelos meios de comunicação nas pessoas de nosso tempo. “Não podemos escapar à mídia. Ela está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana” (SILVERSTONE, 2011, p. 9). A televisão e o rádio são fatores determinantes nas escolhas e preferências das comunidades escolares. Esses meios estão inseridos na maioria das famílias – ou na totalidade delas –, informando, orientando condutas, entretendo e muitas vezes ocupando espaços deixados em aberto por professores que dedicam pouco tempo à promoção de novas práticas pedagógicas que considerem tais influências. Como aponta Assumpção (2004, p. 1):

A escola da modernidade não pode mais desconsiderar ou ignorar onipresença das mídias no cotidiano do educando. Elas se apresentam ao aluno como escola sem paredes porque são atraentes, agradáveis, envolventes, sedutoras e incondicionais, pois nada exigem de seu usuário. Procuram, apenas, seduzi-lo mediante as suas linguagens específicas.

Neste sentido, se faz necessário refletir sobre os discursos que se estabelecem nos diferentes espaços, tanto da escola como na mídia. Disso decorre que o exercício da docência, por natureza, é um exercício político (FREIRE, 2011b). O educador diariamente negocia com seus educandos quando delimita os momentos de seu planejamento, quando elabora conjuntamente as regras de respeito mútuo, quando exerce seu poder através da linguagem. Barthes (2012, p. 134) apresenta a ideia de divisão das linguagens: “a sociedade, com suas estruturas socioeconômicas e neuróticas, intervém e constrói a linguagem como um espaço de guerra”. Porém, essa guerra que se trava através da linguagem não consiste no enfrentamento dos sujeitos, “são sistemas de linguagem que se defrontam” (idem, *ibid.*, p. 134).

O enfrentamento é travado com o objetivo do poder. Em minhas empirias, principalmente nas relações da/na escola pública com o poder do Estado, é possível identificar a disputa pela hegemonia interna da(s)



instituição(ões) por meio da imposição do discurso. “Há linguagens que se enunciam, se desenvolvem, se marcam sob a luz (ou sombra) do Poder, dos seus múltiplos aparelhos estatais, institucionais, ideológicos” (BARTHES, 2012, p. 135), chamadas de “linguagens ou discursos *enocráticos*”. Por outro lado, “há linguagens que se elaboram, se buscam, se armam fora do Poder e/ou contra ele”, chamadas de “linguagens ou discursos *acráticos*”.

A escola, compreendida como um espaço do exercício democrático, encontra-se no centro das disputas de espaços e de poder em todos os seus segmentos. Desde as políticas públicas que “impõem” ações aos gestores, os quais, fazendo uso de seu poder, apresentam tais políticas aos professores, que por sua vez acabam reverberando-as nas salas de aula, até as medições de força para domínios territoriais, por meio da linguagem dos sujeitos e pelos sujeitos.

Barthes (2012) apresenta essas duas linguagens (enocrática e acrática) em disputa. Enquanto uma, a enocrática, é a linguagem “da opinião corrente (da *dóxa*)[...] ao mesmo tempo (contradição que lhe dá força) *clandestina* (não se pode reconhecê-la) e *triunfante* (não se pode escapar dela)”, a outra – acrática – “é separada, cortante, destacada da *dóxa* (é, portanto, *paradoxal*); sua força de ruptura provém de ser ela *sistemática*, e construída sobre um pensamento, não sobre uma ideologia.

O autor trata da relação de forças entre os sistemas discursivos: “toda a frase terminada, por sua estrutura assertiva, tem algo de imperativo, de cominatório<sup>10</sup>” (BARTHES, 2012, p. 137). Os usos das linguagens, portanto, resultam em ações sociais, estabelecendo uma relação dialética entre a política e o processo educativo.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade [...]; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 2011a, p.34)

---

<sup>10</sup> *Cominatório* é uma expressão jurídica que significa impor pena severa por quebra contratual.

O estabelecimento da dialética entre o processo educativo e o ato político só acontece diante da observação e do respeito, por parte de educadores, às inúmeras vozes dos educandos que se erguem para colocar em ação tal relação. Dessa maneira, o abandono do autoritarismo intransigente de fazer valer as vontades do professor o conduz a gerar oportunidades que ultrapassam a atuação monologar da sala de aula. É preciso oportunizar espaços para que os educandos possam falar e, principalmente, se façam ouvir, ao mesmo tempo que o educador necessariamente precisa se dar a ouvir seus educandos e com eles falar, reconhecendo-os como seres responsáveis, ativos no processo educativo.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever [...]. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, [...] (FREIRE, P. 2011a, p.37)

*Falar com eles*, para Paulo Freire (2011a), não é apenas falar para eles. Mais do que isso, é dar significação ao que é dito, utilizando-se desse fato para estimular a criticidade, oferecendo oportunidades para que, autonomamente, o educando possa escolher o discurso que melhor represente a si e a sua autonomia. Para Baltar (2012, p. 31), "o papel principal do educador é justamente criar condições para o desenvolvimento da competência discursiva na escola e na universidade, isto é, nos dois fóruns de educação formal, básica e superior."

## 2.1 AS TDICS NO CENTRO DAS TRANSFORMAÇÕES

*Virtual (não existe guerra alguma),  
Inaudível (apesar de todo esse barulho infernal),  
Voa certo (é só o capital cruzando o mar),  
Sorrato rápido e mortal  
Mundo Livre S/A – “Caiu a Ficha”*

No cotidiano das escolas ainda é possível observar que, apesar de todo o discurso postulado pela literatura acadêmica, enfatizando a necessidade de observação e renovação das práticas pedagógicas, o hábito e a continuidade de metodologias que naturalmente se defasam são frequentes. A rotina alienante, gerada pela repetição de práticas desconectadas do universo cultural, que se move na convergência de mídias (JENKINS, 2009), na qual os educandos estão inseridos, coloca o processo educativo num isolamento. Isso deixa os frutos desse processo acondicionado em cadernos só acessados quando abertos em ocasiões de sala de aula – ou em ocasiões fora da sala de aula relacionadas a situações futuras de sala de aula. É por isso que as escolas, através dos educadores, precisam desenvolver oportunidades que por si só sejam inovadoras.

O hábito regular, que aliena, deveria ser libertado pelo exercício da observação ativa e na experimentação, para “que a vida não seja apenas uma sucessão interminável de gestos repetitivos, instintivos e mecânicos”. Contra o banal deveriam se instalar maneiras mais integradas e, simultaneamente, mais particulares de viver as cotidianidades (Mesquita, 1995, p.15 apud SOUZA, 2000, p. 21)

A cultura midiática atravessa o cotidiano “pois a mídia é, se nada mais, cotidiana, uma presença constante em nossa vida diária, enquanto ligamos e desligamos, indo de um espaço, de uma conexão midiática para outro. Do rádio para o jornal, para o telefone” (SILVERSTONE, 2011, p. 20). E a escola também é atravessada por ela. As mídias “são, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de ‘escola paralela’, mais interessante e atrativa que a instituição escolar” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1083-1084). Nesse movimento de mídias que convergem e propiciam uma cultura de

participação, geram-se mobilizações participativas que também reverberam no cotidiano escolar.

Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos; buscar informação com outras pessoas ainda é considerado "cola". Nosso local de trabalho tornou-se mais cooperativo; nosso processo político tornou-se mais descentralizado; estamos cada vez mais vivendo no interior de culturas baseadas na inteligência coletiva. Nossas escolas não estão ensinando o que significa viver e trabalhar em tais comunidades de conhecimento, mas a cultura popular talvez esteja. (JENKINS, 2009, p.184)

A primeira década do século XXI trouxe ao cenário mundial – e por consequência ao educacional – o avanço das TDICs. Os processos de comunicação em rede oportunizaram a inserção dos usuários da *web 2.0* na mídia, que por sua vez passou por fortes transformações no que diz respeito à participação do público, com a internet como carro-chefe desse processo. Primo (2007, p. 2) aponta que “a *Web 2.0* refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas [...], mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador”. Para o autor, as principais contribuições desse período estão na potencialização de processos de trabalho coletivo, de trocas afetivas, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática (PRIMO, 2007).

Um profundo impacto na cultura popular se dá através dos mecanismos de participação. Jenkins (2009, p. 30) chama a atenção para a expressão *cultura participativa*, processo que rompe com a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. “Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo com um novo conjunto de regras”.

Nesse contexto de trazer aos educandos oportunidades de participação na construção do seu saber, de dar voz ao que o estudante traz e reflete consigo e com os outros, é que a Rádio Escolar pode desempenhar um caráter de transformação na rotina da escola, por meio de atividades na área de “mídia educação”, também identificada pelos termos “mídias na educação” ou “educação para a mídia”.

Esses termos trazem em si um arcabouço de informação que precisa ser compreendido para que seus empregos não se deem de maneira equivocada. Segundo Belloni (2009, p. 47) “a *mídia educação*, ou educação para as mídias, tem objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação”. Ainda sobre a conceituação do termo “educação para as mídias”, Vivarta (2004, p. 260) identifica duas vertentes principais: a “apropriação dos meios – consiste em promover uma educação crítica para a mídia por meio da produção de conteúdo”; e a “leitura crítica da mídia – consiste no processo de ‘desconstrução’ do material midiático, segundo estudo aprofundado da forma como diversos elementos (linguagem, conteúdo, edição, fontes de informação e outros) são utilizados na sua elaboração”.

Em entrevista sobre seu artigo denominado *Codificação/Decodificação*, Stuart Hall (2009), ao abordar esses dois momentos em que se dá a absorção das informações midiáticas, evidencia exatamente o que as propostas de mídia educação pretendem desenvolver. Hall afirma que “é sempre a produção e o consumo em uma relação. Você tem que saber, analiticamente, por que o consumo e a produção são diferentes, a fim de falar como eles se articulam. Você tem que reconhecer a diferença em cada ponto” (HALL, 2009, p. 339). Mediatizar o pedagógico “significa codificar as mensagens pedagógicas” (BELLONI, 2009; BLANDIN, 1990, p. 90), de tal maneira que se potencializem as mensagens dos conteúdos pedagógicos, definindo suas formas de apresentação, suas “virtudes comunicacionais [...] no sentido de compor um documento autossuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente” (BELLONI, 2009, p. 26).

Por mais desatento que seja o educador, por mais que ele esteja habituado a uma rotina alienante, focado na repetição de seus conteúdos por meio do livro didático, ainda assim, no cotidiano escolar, é evidente que “os jovens chegam à sala de aula impregnados de ‘cultura midiática’, sobretudo televisiva, mas o fato é ignorado pela escola tradicional, para a qual existe apenas uma cultura e um saber, aqueles promovidos pela educação formal” (VIVARTA, 2004, p. 267).

## 2.2 COMO AGLUTINAR NUM MODELO ESCOLAR QUE FRAGMENTA?

*Eu tô te explicando pra te confundir  
Eu tô te confundindo pra te esclarecer  
Tô iluminado pra poder cegar  
Tô ficando cego pra poder guiar  
Tom Zé – “Tô”*

As escolas, em seu modelo tradicional, possuem algumas características comuns a todas elas. Esse modelo possui atributos característicos da Cultura Escolar, que como aponta Sousa e Cardoso (2010) pode ser facilmente reconhecido pela forma como se organizam a estrutura das salas de aula, seus recursos pedagógicos, a organização dos espaços e tempos das escolas. Foca-se na figura do professor; este se coloca como transmissor da mensagem e o estudante como receptor, e as decisões sobre os processos da escola não passam por avaliação ou discussão dos/com os jovens, presumindo um comportamento de passividade. Apesar das inúmeras situações que demonstram que esse lugar de passividade não cabe mais aos estudantes, essa presunção ainda segue colocando os jovens numa situação de dever de aceitação das regras, dos currículos e dos conteúdos estudados.

Com um currículo pautado na divisão por disciplinas, com a fragmentação do conhecimento, que ainda conserva as características do modelo bancário, a escola tem enfrentado uma série de problemas que a impedem de avançar no sentido da formação humana integral. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011b, p. 80). O sistema curricular vigente, apesar de ter servido aos interesses da produção do conhecimento no passado, já não encontra um horizonte tão promissor quando observado da perspectiva da integralidade do sujeito, das transformações sociais, do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. Isso se deve às formas como o conhecimento se constituiu ao longo dos anos, num processo histórico que enfraqueceu sua função inicial.

Acompanhando o pensamento de Capra (2012) – que analisa a permanência da visão mecanicista do século XVII na ciência, economia e política –, embora o método cartesiano-newtoniano tenha promovido grandes avanços para o pensamento humano, ele reduziu a percepção do todo a pequenas partes. Essa fragmentação se estendeu às instituições, à sociedade e às ideias, gerando crises que hoje reverberam na natureza e

na vida cotidiana, tais como o consumismo, a violência, a poluição, as crises energéticas, a crise de princípios e de direitos humanos básicos, que ele chama de “crise de percepção”<sup>11</sup>.

Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, precisamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece. Precisamos, pois, de um novo “paradigma” [...] (CAPRA, 2012, p.16)

São muitas as análises que tratam da inoperância da escola. Os discursos mais comuns tratam da sua ineficiência para a formação crítica cidadã, da sua pouca eficácia na formação dos estudantes, alinhada a uma responsabilização do humano diante da suposta insuficiência do sistema escolar. Os baixos índices nas avaliações internacionais colocam como central a baixa produtividade dos professores, que por sua vez direcionam a responsabilidade ao pouco interesse dos estudantes e à ausência de participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos meninos e meninas. A fragmentação não está apenas na forma como os conteúdos curriculares são apresentados pela escola, mas principalmente nos reflexos que essa forma de pensamento gera no campo social.

O eixo principal da crítica à escola fragmentada atual se dá no âmbito das relações com o conhecimento, uma vez que a linearidade do pensamento cartesiano-newtoniano, assentado na escolarização por meio de um currículo orientado por disciplinas, não tem servido para desenvolver uma compreensão da complexidade da existência humana. É necessário que o pensamento saia de uma perspectiva linear para uma perspectiva da complexidade, para uma consciência ecológica que possibilite a compreensão do todo que envolve a formação humana integral. Segundo Capra (2012):

O pensamento racional é linear, ao passo que a consciência ecológica decorre de uma intuição de sistemas não-lineares. Uma das coisas mais difíceis de serem entendidas pelas pessoas em nossa cultura é o fato de que se fazemos algo que

---

<sup>11</sup> Capra, 2012.

é bom, continuar a fazê-lo não será necessariamente melhor. (p. 40)

Apesar do pensamento cartesiano-newtoniano ter significado, no passado, um grande avanço para a ciência e para o entendimento da ciência, ao colocar a razão como o centro do desenvolvimento científico e proporcionar a quebra de paradigma do pensamento cristão, movido pelo dogma religioso, essa forma de estruturar a ciência e consequentemente o pensamento humano conduziu a sociedade a se autocompreender de maneira linear, reverberando um processo de formação altamente antiecológico. No momento em que se pensam as partes, perde-se a possibilidade de compreensão do todo complexo presente no estudo das ciências naturais. O sistema conduziu o mundo a pensar na intervenção, e não na prevenção. Na lógica mecanicista, faz-se o que se pensa que deve ser feito, como dispositivos acionados para cumprir expectativas forjadas numa era patriarcal, centrada na "noção do homem como dominador da natureza e da mulher", na "crença no papel superior da mente racional [...] apoiadas e encorajadas pela tradição judaico-cristã, que adere à imagem de um deus masculino, personificação da razão". (CAPRA, 2012, p. 40)

O currículo escolar, por meio de sua separação por disciplinas, serve como ponto de partida para o desenvolvimento da escolarização. A supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas impede frequentemente a relação entre as partes e o todo, e "deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto" (MORIN, 2012, p. 16). Ensinar não se encerra na transferência de determinados conceitos curriculares; "é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo" (idem, *ibid.*, p. 16).

Diante desse paradigma da *complexidade*, o modelo educacional vigente fica com suas finalidades em xeque. Conduzir a formação das futuras gerações dentro de uma escola focada no objetivismo produtivo, que conduz ao pensamento fragmentado, que pensa suas finalidades apenas para a formação de jovens que alimentem um desejo de futuro incerto (HERNÁNDEZ, 2006) e que gera uma experiência social competitiva e igualmente fragmentada, opõe-se aos anseios de uma educação que contemple a formação humana integral, "em outra lógica que não responda a uma expectativa *do dia de amanhã* ou se adaptar de maneira subordinada à triunfante economia de mercado" (HERNÁNDEZ, 2006, p. 46).



## 2.3 AS TDICS, EMANCIPAÇÃO E A PEDAGOGIA DA EXPLICAÇÃO

*Um cara que anda tem que chegar em algum lugar  
Um cara que trabalha, trabalha, trabalha deve se cansar  
O cara estuda tanto e ainda tem tanto pra aprender  
Passa o tempo e fica mais fácil esquecer  
Arnaldo Antunes – “Fim do dia”*

Com o avanço no acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tem-se ampliado as possibilidades de experiências educativas e o percurso formativo dos cidadãos. Já se aponta para um processo de formação ao longo da vida, nas interações com as TDICs, e “a educação já não é mais pensável a partir de um *modelo escolar* que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por concepções de *formação* correspondentes às demandas da *sociedade em rede*” (CASTELLS, 1998 *apud* MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 10). Os processos de aprendizagem estão em diferentes lugares, não sendo mais concebível como único espaço de aprendizagem a sala de aula, seguindo um modelo seriado. O campo da educação e o da comunicação encontram-se cada vez mais imbricados e a mídia-educação, conforme apontam Bévort e Belloni (2009), “no plano epistemológico, por suas características estruturais, [...] se situa na intersecção dos campos da educação e da comunicação”. Nesse sentido, “a mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p.1083). Como aponta Martín-Barbero (2014, p. 10):

Hoje, “a idade para aprender são todas”, e o lugar pode ser qualquer um – uma fábrica, um hotel, uma empresa, um hospital –, os grandes e pequenos meios ou a internet. Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade educativa, ou seja, cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho, o ócio, o escritório e o lar, a saúde e a velhice.

Há um processo de esgotamento do modelo de escola centrada na transmissão do conhecimento. Ainda que a escola seja o lugar de transição entre o mundo privado e o mundo público e que as crianças e os jovens são inseridas(os) num mundo pré-existente e a transmissão

dos valores, neste caso, é um ponto determinante no processo de reconhecimento do mundo (ARENDT, 2013), as tecnologias digitais trouxeram o paradigma da incerteza ao mundo moderno. “Estamos em grande parte num mundo que é inteiramente constituído através de conhecimento reflexivamente aplicado, mas onde, ao mesmo tempo, não podemos nunca estar seguros de que qualquer elemento dado deste conhecimento não será revisado” (GIDDENS, 1991, p. 50)

Esse esgotamento, que conduz a revisão, se dá a partir da percepção de que há um profundo gesto de desigualdade no processo de transmissão de conhecimento. Jacques Rancière (2013), ao narrar a experiência do professor Joseph Jacotot em 1818, nos coloca diante de um fato constrangedor: a educação, desde o século XIX, permanece centrada na transmissão. O que hoje reconhecemos como professores que seguem o método tradicional, denominado por Jacotot de *professores conscienciosos*, acreditam “que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2013, p. 10.). Apesar do avanço do tempo, a essência do processo de ensino na escola ainda está centrada na figura do professor que auxilia a interpretação do livro didático, a “destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos dos jovens e ignorantes” (idem, *ibid.*, p. 13). Ensinar ainda é, no modelo esgotado de escola que se tem, “em um mesmo movimento transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (idem, *ibid.*, p. 13).

Nesse sentido, à medida que se concentra em transmitir os conhecimentos com fins generalizantes, como o foco no vestibular, no concurso público ou no mercado de trabalho, o que se busca como solução às dificuldades de aprendizagem dos estudantes é melhorar cada vez mais o processo de explicação a fim de facilitar a transmissão. No modelo atual de escola, o necessário é facilitar cada vez mais a compreensão por meio da transformação da explicação, representando o progresso, o avanço no currículo a cada compreensão. Então, o “*compreender* é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre” (RANCIÈRE, 2013, p. 23):

[...] depois que se iniciou a era do progresso, não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um

aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. Antes pelo contrário, começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se amplificar, de um contínuo declínio na eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem [...] (idem, *ibid.*, p.23)

Essa pedagogia da explicação minuciosa, que impede o estudante de alcançar suas próprias conclusões, nos tem levado a uma situação complexa que impede os processos de autoria na educação. A cada situação pedagógica que, mesmo raras, se propõe à criação, à autoria, de textos ou de outros materiais pedagógicos, é necessário aos professores conscienciosos – para além do que Paulo Freire (2011c) chama de “corporificar as palavras pelo exemplo” – exemplificar a palavra pela corporificação do próprio exemplo. Isso significa explicar nos mínimos detalhes, com exemplos concretos, o que se propõe, plasmando explicações que encerram em si mesmas as criações. O resultado é um processo de reprodução e cópias sucessivas. “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo” (RANCIÈRE, 2013, p. 23). O papel do professor em estimular a criação autoral se exclui.

A crítica a esse modelo de educação pautado na explicação não pode ser entendida como a recusa da voz do professor constituída de comprometimento e responsabilidade ética que pressupõe o princípio educativo. Não se trata de deslegitimar o papel do professor que se coloca à disposição de seus estudantes nem de deslocar a explicação da pedagogia. Ao contrário, pretende refletir que ao se engessar o processo educativo na explicação perde-se a identidade e a capacidade autoral de professore e estudantes.

No processo pedagógico da explicação, os professores tradicionais são conduzidos à demonstração exata da tarefa, explicando facilmente e condicionando, por meio da explicação, para o exato resultado, como a busca pela reprodução de um produto manufaturado. Com isso, tem-se a sensação da extrema importância do papel do professor no processo, pois é ele o explicador do qual o estudante incapaz necessita. Porém, Rancière (2013, p. 23-24) confronta essa análise:

É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.

A educação, portanto, caminha a passos largos de encontro ao que se constitui no discurso da emancipação. Não se trata de culpabilizar professores e demais profissionais da educação pelo fracasso do modelo que se reproduz sucessivamente, como querem fazer os discursos mencionados anteriormente que tratam da inoperância da escola e as avaliações internacionais de organismos multilaterais. Ao se colocar a atenção para essas rotinas reproduzidas como num modelo fabril, confrontam-se os modos de ser e estar no mundo produzidos pela escola tradicional com os modos contemporâneos de ser e estar no mundo, onde as informações transitam com maior velocidade e em profusão constante, o que distancia cada vez mais o projeto de escola da modernidade (SIBILIA, 2012a) da ideia de emancipação do sujeito.

No modelo escolar praticado e em franco esgotamento do ponto de vista de seu modelo, que é abertamente alicerçado apenas na transmissão do conhecimento, o estudante ideal é considerado e avaliado a partir de seu comportamento como um sujeito passivo e obediente, ainda que estas condutas dificilmente sejam observadas nos cotidianos das escolas. Com forte teor na tradição do currículo prescritivo, o principal modelo escolar tem um maior enfoque na figura do professor que se coloca como um transmissor da mensagem e o estudante como um receptor, as decisões sobre os procedimentos da escola não passam por avaliação ou discussão dos/com os jovens, presumindo um comportamento de passividade. Apesar das inúmeras situações que demonstram que este lugar de passividade não cabe mais aos estudantes, esta presunção ainda segue colocando os jovens numa situação de dever de aceitação das regras, dos currículos e dos conteúdos estudados e propostos por esta cultura escolar.

Há uma estreita relação entre o telespectador passivo do século XX, que apenas assistia à televisão ou ouvia o rádio, assentando no paradigma da transmissão um-todos. E nesse movimento de silenciar

para ouvir e ver a explicação acontece o princípio do *embrutecimento*, em que o *explicado* “investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2013, p. 25). No ato de embrutecer:

O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso”. (RANCIÈRE, 2013, p. 26)

A emancipação, entendida como a capacidade humana de “medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (RANCIÈRE, 2013, p. 37), é afastada do território da escola, em detrimento da necessidade de cumprir com as demandas impostas pelo modelo da cultura escolar, desde sua estrutura física, sua organização de tempo e espaço, sua organização curricular hierarquizada, que conduzem o processo de escolarização ao aperfeiçoamento de técnicas mais eficientes de embrutecimento. Os *professores conscienciosos* aprimoram-se na transmissão dos conteúdos curriculares de maneira cada vez mais simplificada, a fim de estimular o exercício da cidadania, compreendida como “a arte de pleitear”. Exercer a cidadania se resume, portanto, a uma percepção de senso comum, como a compreensão das obrigações que as instituições possuem para com os cidadãos que, ao não receberem como retorno o direito de desfrutar de seus direitos, possam se manifestar de maneira mais ou menos clara na busca de realizá-los.

Aqui não se trata de pensar a emancipação como abandono, ou como aponta Hannah Arendt (2013, p. 230), como “emancipação da autoridade dos adultos” e a autoridade como tirania. A autora ressalta que o papel da autoridade do professor está na responsabilidade dos adultos pelo mundo em que o jovem está inserido e que esta responsabilidade subjaz todo o processo educativo. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDT, 2013 p. 239). Então, no

processo educativo, a instrução não pode ser considerada como método de ensinar a repetição de como estar no mundo, mas que “estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2011c, p. 30) e “reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra de arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais” (RANCIÈRE, 2013, p. 61).

Ao refletir sobre a pós-graduação em educação, por exemplo, Severino (2012, p. 96) afirma que a construção da cidadania deve ser entendida “como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana”. Apesar de se tratar de um contexto educativo bastante diferenciado, a educação básica deve também colocar no foco de seus fazeres pedagógicos o princípio da emancipação, uma vez que:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2013, p. 37)

Nesse sentido da emancipação, encontra-se um dos fatores que colocam as TDIC no foco do problema de esgotamento do modelo escolar vigente, não somente por serem mais interessantes aos jovens e crianças ou permitirem novas abordagens dos velhos métodos de transmissão, mas pelo fato de que, no processo de aprendizagem em rede, a emancipação ocupa o lugar do embrutecimento. É o caso, por exemplo, da estudante Heather Lawver, que aos 14 anos de idade criou um *site* que congregava crianças do mundo inteiro com o objetivo de escrever simulações de notícias do “Jornal Profeta Diário”, parte integrante da trama de histórias da série Harry Potter. Heather recebia textos dos usuários de seu *site* que simulavam o cotidiano da escola *Hogwarts*, fazia as correções necessárias e os publicava (JENKINS, 2009). A emancipação surge quando não há o mestre explicador embrutecendo com suas transmissões, e sim um processo emancipatório voltado ao ato criativo das crianças e jovens envolvidos.

O extraordinário nesse processo, no entanto, é que ele ocorre fora da sala de aula e sem

qualquer controle adulto direto. Crianças estão ensinando crianças o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da cultura da convergência. (JENKINS, 2009, p. 249)

Na cultura da convergência, o processo de emancipação através de ambientes de aprendizagem coletiva ocorre de forma mais fluída do que na escola. A aprendizagem coletiva que se dá nos espaços virtuais possui caráter emancipatório porque não atribui um uso específico para o que se aprende, não tem como finalidade a formação de um explicador, já que o foco do processo está na inteligência coletiva, desenvolvida de forma colaborativa – diferentemente da escola, que promove uma aprendizagem individualizada e de certo modo individualista, onde se estuda e se aprende para si mesmo. Ainda que o modelo de escolarização permita uma formação autônoma, no sentido de ser individualizada, sem depender da colaboração dos demais, com os usos possíveis das TDICs “as crianças estão sendo preparadas para contribuir com uma cultura do conhecimento mais sofisticada” (JENKINS, 2009, p. 184), o que coloca as tecnologias, a mídia e as outras instâncias de formação informal como antagônicas do modelo escolar, que ainda enfrenta dificuldades em lidar com tais aprendizagens.

## 2.4 SOBRE A RÁDIO NA ESCOLA

*You can try the best you can  
If you try the best you can  
The best you can is good enough  
Radiohead - “Optimistic”*

Para movimentar a rotina escolar e sua dinâmica é que surge a necessidade de pesquisar sobre a influência da RE no ambiente escolar, principalmente por ela ser uma alternativa palpável de desenvolvimento de práticas inovadoras no ambiente educativo. Congregando inúmeras possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares, ela permite a inclusão dos educandos como autores do próprio processo de aprendizagem. Além disso, ela naturalmente oferece as condições necessárias à aprendizagem como prática de liberdade. “Dentro da produção de rádio escolar há troca mútua do saber, descontração e liberdade para questionar, interagir e participar” (HUK; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 1). É preciso investigar, através do uso das tecnologias e da

comunicação oferecidas por um projeto de RE, se a escola realmente consegue gerar oportunidades que contemplam os educandos com o que há em seu tempo. Segundo os Estudos Temáticos da Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 71):

Convivemos diariamente com a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula e a escola, com exemplos concretos de alunos que protagonizam uma juventude "conectada, plugada com seu tempo", que brilham como verdadeiros atores sociais, assumindo com responsabilidade e maturidade a construção da sua própria história.

As rádios comerciais, por estarem presentes no cotidiano das comunidades escolares e principalmente na vida dos jovens, tornaram-se suas referências. Quando se pensa na função do meio de comunicação radiofônico, seus quadros midiáticos justificam o que é uma rádio. Os jovens, na maioria das vezes, fazem a relação entre a diversão de ouvir as músicas de sua preferência e a função prazerosa que ela exerce. Dessa forma, deixam de perceber o papel fundamental que a rádio exerce na comunicação de massa. A demasiada associação ao prazer gerada pelos meios de comunicação comerciais acaba por desvirtuar o papel contra-hegemônico que uma rádio possibilita.

A relação com o prazer que se estabelece a partir dos meios surge de uma profunda sensação de conforto do pensamento diante dos produtos midiáticos. Não se trata de deslegitimar o prazer como elemento de formação das preferências, mas que, ao se colocar o pensamento crítico em ação, se desenvolve um deslocamento do conforto que a mídia corporativa insiste em reafirmar através de seus produtos. Pelo fato de os meios de comunicação comerciais serem a referência dominante na sociedade, surge a necessidade de pesquisar sobre as relações entre mídia e educação, as reais contribuições e possibilidades geradas pelo trabalho de mídia educação, e de que maneira a RE colaboraria na proposição de melhorias no ambiente educativo. É preciso identificar as formas de utilização dessa ferramenta que são potencialmente geradoras de aprendizagem, assim como é necessária a análise da influência gerada pela RE nos processos educativos. Também é preciso desenvolver conjuntamente proposições de atuação com essa ferramenta. "Nesse processo, a Rádio Escola pode ser mais um recurso para o exercício da cidadania, construção e



disseminação do conhecimento e da cultura" (ASSUMPTÃO, 2006, p. 4):

A Rádio, na escola, leva o aluno a desenvolver a reflexão sobre a linguagem e a programação radiofônica, principalmente se ele é o emissor e receptor. Analisando todo o processo da produção, o educando poderá compreender também a linguagem e o processo de bens simbólicos.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de produção acadêmica envolvendo as REs, para que dessa maneira se incentive a criação de novas propostas nessa área, estimulando o trabalho de educação para as mídias nas comunidades escolares. A linguagem radiofônica tem a peculiaridade de, ao mesmo tempo em que comunica para o todo da escola, ela guarda o princípio de comunicar-se com o indivíduo em particular, uma vez que “as palavras, a forma de falar, são pensadas para o ouvinte com suas particularidades e expectativas” (FILHO, 2009, p. 46-47). Segundo Baltar (2012, p. 40):

Diferentemente das rádios comerciais, educativas e comunitárias que já estão “legitimadas”, a rádio escolar ainda está em um processo embrionário em nosso país. É possível vislumbrar um movimento de implantação de rádio escolar em várias regiões, mas ainda como ações pontuais de algumas escolas, a partir do trabalho individual de alguns professores e líderes estudantis.

Existem diversas iniciativas de RE nas escolas públicas, porém são iniciativas isoladas. Pela pouca circulação de publicações sobre esse tema, as iniciativas carecem de recursos pedagógicos para cumprir a proposta embutida na educação para mídia. Para Baltar (2008), “o caminho mais direto é o engajamento na atividade de linguagem significativa de natureza midiática (por exemplo, a produção de gêneros, quadros e programas radiofônicos) para refletir sobre e entender os meandros desses discursos a partir de seus bastidores.”

Pautada em processos comunicativos, “surge a comunicação interativa que propõe diálogo, a seletividade, a variedade, a conectividade, a bidirecionalidade e a intervenção na mensagem aberta à operatividade e à autoria criativa” (FERNANDES; SILVA, 2004, p. 4).

A dimensão da comunicação interativa que propõe diálogo, está contida na característica da linguagem radiofônica de trazer um “tom íntimo” que “proporciona uma aproximação” por expressões como ‘caro ouvinte’, ‘amigo ouvinte’ (FILHO, 2009, p.47).

No âmbito das pesquisas que possuem como temática a Rádio Escola, encontra-se em Natividade (2013), dissertação defendida no PPGE-UFSC, um histórico sobre o rádio, desde sua criação como tecnologia, passando pela história do veículo no Brasil, com a implementação da tecnologia de radiodifusão no país, “de forma oficial, em 7 de setembro de 1922”. Nesse trabalho é possível compreender a estreita relação entre a rádio e a escola, principalmente na perspectiva de Edgar Roquete-Pinto, pioneiro do rádio no Brasil. Segundo Natividade (2013):

Roquete-Pinto possuía a convicção de que o rádio como meio de comunicação teria grande valor informativo e cultural para a sociedade, principalmente para os que não tinham acesso à educação. Poderia vir também a contribuir com o fim do analfabetismo, o qual era imenso no Brasil, chegando a regiões de difícil acesso. (p. 35-36)

No que tange à Rádio Escola, a autora desse estudo faz uma análise das experiências de rádio no recorte da prefeitura municipal de Florianópolis, bem como uma análise das utilidades da rádio na escola.

Essa apropriação educativa do rádio vem acontecendo dentro do âmbito das escolas, as quais vêm fazendo uso de conceitos de mídias em conjunto com a educação, fazendo surgir assim a Rádio Escola como uma nova ferramenta para auxiliar no ensino e, principalmente, contribuir no processo de cidadania. (NATIVIDADE, 2013, p. 86)

Partindo do levantamento bibliográfico realizado pela autora, que compreendeu uma busca por dissertações e teses, “com o intuito de verificar o saber acadêmico produzido [...] a respeito da temática da rádio escola na área da educação”, entre os anos de 2000 a 2011, no Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Capes/MEC<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

e no Banco de Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC<sup>13</sup>, busquei complementar o quadro encontrando apenas um trabalho realizado por Altamir de Oliveira, no ano de 2011.

Na pesquisa de Natividade (2013, p. 47) fica evidente, por meio de uma perspectiva histórica, que a rádio “mostra-se eficiente e inovadora na divulgação e troca de conhecimento” desde sua gênese. A pesquisadora analisa também o histórico da tipologia do rádio, analisando as categorias de Rádios Livres, Comunitárias, Rádio *Web* e Rádio Escola. Neste estudo, as categorias mais relevantes para se pensar a implementação de uma rádio no contexto da escola pesquisada são a *Web* e a própria Rádio Escola, sendo importante pensar a junção dessas duas categorias como uma *Web Rádio Escola*.

A Rádio *Web* caracteriza-se como uma rádio transmitida via internet por meio de diferentes recursos. “O uso da *internet* pelo Rádio amplia as suas possibilidades de uso ao aliar ao rádio outras tecnologias”. Outro benefício da rede é que ela exclui a “necessidade de obtenção de concessões de canal pelo governo”, além de oferecer custos menores para sua realização (NATIVIDADE, 2013, p. 84).

Contudo, existem distinções entre essas denominações que precisam ser demarcadas. O rádio é o recurso técnico que designa a produção do conteúdo alicerçado na oralidade e na escrita (ASSUMPÇÃO, 2006), enquanto é pela *web* que se dá a transmissão do conteúdo. Os áudios produzidos na linguagem radiofônica e transmitidos via *web* são transformados em arquivos publicados em *podcasts*. Enquanto o rádio é acessado de maneira instantânea, com horários preestabelecidos, o *podcast* fica disponível para acesso a qualquer tempo (FREIRE, E. 2012). A radiodifusão convencional é realizada (e produz conteúdos) em formato de programas que apresentam gêneros definidos, enquanto a rádio na escola via *web* trabalha sobre a demanda dos professores e estudantes, sem a necessidade de uma continuidade aos moldes da rádio convencional. No caso de entrevistas, por exemplo, “ela é trabalhada na escola levando em consideração os objetivos didático-pedagógicos dos professores e o interesse dos estudantes” diretamente envolvidos com o trabalho de rádio escolar (BALTAR, 2012, p. 105).

O rádio trabalha com radiodifusão, em tempo real, enquanto que o *podcast* distribui conteúdo sob demanda, para escuta em tempos locais diversos

---

<sup>13</sup> <http://ppge.ufsc.br/>

com possibilidades infindáveis de repetição da audição do conteúdo, além de maior alcance geográfico pela disseminação via internet (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2007 apud FREIRE, E. 2012, p. 6).

A centralidade da diferenciação entre rádio e *podcast* está no fato de ambas serem tecnologias distintas na transmissão, mas complementares quanto à produção. “Enquanto o *podcast* trabalha com programas singulares em episódios para acesso sob demanda, de acordo com os horários e locais escolhidos por seu público, o rádio produz conteúdos para escuta instantânea em horários predefinidos ao longo do dia” (FREIRE, E. 2012, p. 8).

A imagem a seguir apresenta um esquema que diferencia a forma de transmissão entre rádio convencional e *web* rádio. Ambas as formas de transmissão de conteúdo convergem para a comunicação, para a mensagem que se quer transmitir. A rádio, no caso da escola, caracteriza-se pelo fazer humano por meio do uso de tecnologias a serviço da comunicação, com foco nas mensagens e na produção de conhecimento resultantes do processo. Como aponta McLuhan (2007, p. 23), “ ‘o meio é a mensagem’, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações humanas”. Carvalho e Aguiar (2010, p. 20) indicam que “os *podcasts* são, ou podem ser, recursos valiosos em diferentes contextos pedagógicos, pela flexibilidade que oferecem, pelo facto de respeitarem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem como até pelo factor motivacional que sua utilização pode criar”. As autoras apresentam a ideia de que a novidade trazida pelo *podcasting* “não reside propriamente no uso do som ou de vídeo mas na facilidade em publicar, na facilidade de subscrever e na facilidade de utilização em múltiplos ambientes” (CAMPBELL, 2005 apud CARVALHO e AGUIAR, 2010, p. 20-21). Com isso, o uso do som está conectado com a linguagem radiofônica como fazer humano de tecnologias para a comunicação. A transmissão dos áudios pode se dar por diferentes tecnologias como nas rádios convencionais ou nas webRádio, que têm seus conteúdos gravados e compartilhados através de *podcast*, que é o meio técnico por onde se transmite a mensagem.

Gráfico 1: Formas de transmissão de Rádio através de podcast



São inúmeras as possibilidades de utilização de uma rádio dentro do espaço escolar, e entre elas destaca-se a tríade autoria–oralidade–escrita. A produção de conteúdos vincula-se aos contextos de participação, em conjunto de professores com os estudantes, “na busca por uma temática de seus interesses, revelando uma prática que atenda aos interesses curriculares e comunitários” (OROFINO, 2005, p. 128). Com essa característica de ser “instrumento de interação sociodiscursiva entre os membros da comunidade escolar” (BALTAR, 2012, p. 39-40), as rádios escolares tornam-se uma ferramenta de grande utilidade, principalmente por se destacarem como potencialmente interdisciplinares do ponto de vista da prática pedagógica. Para Santos e Raddatz (2012, p. 2):

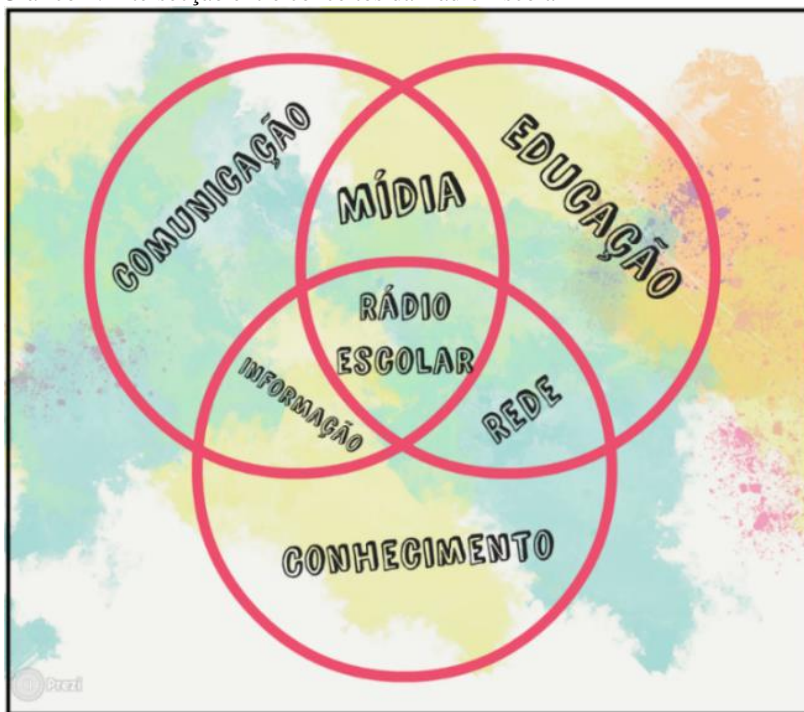
Por meio da inserção de uma rádio dentro da escola, os alunos têm a oportunidade de

desenvolver a criatividade, leitura e oralidade; aprimorar as habilidades de comunicação; formar pontos de vista; desenvolver o senso de responsabilidade e produzir conhecimento.

A ideia de implementar uma rádio escolar surge para enfrentar o problema exposto anteriormente, da falta de conexão entre a escola e as culturas tecnológicas que os estudantes vivenciam atualmente. O principal modelo de educação praticado na escola parece não estimular os estudantes a produzir saberes que lhes despertem interesse pelo conhecimento. Os jovens ocupam papéis de protagonismo cultural por meio do acesso à internet e do uso das redes sociais. São naturalmente consumidores e produtores de cultura na internet: poesia, música, vídeos, etc. Assim, por que a escola não pode aproveitar essa produção? A rádio pretende concatenar os talentos da escola e unir as inteligências dos jovens na produção de conhecimento por meio do uso das tecnologias a serviço da comunicação. “O *podcasting*, por exemplo, trouxe o formato de rádio de volta, se não a tecnologia, a um meio mais participativo, que permite a muitos grupos diferentes produzir e circular conteúdo como o rádio” (JENKINS; GREEN e FORD, 2014, p. 205). Apesar de o trabalho com rádio na escola não representar a solução definitiva para os problemas que a escola atual apresenta, configura-se como uma alternativa capaz de mobilizar professores e estudantes em torno da comunicação, permitindo que, a partir de um trabalho de mídia-educação, se reflita sobre a necessidade de mobilizar saberes que ampliem o papel da escola.

Uma rádio no espaço escolar, para usufruto de estudantes e professores, pode mobilizar processos de autoria onde os conteúdos elaborados e apresentados em formato radiofônico tornam-se conteúdos para usos em sala de aula que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que identifiquem aspectos internos da escola e da comunidade. Traz para o convívio da comunidade assuntos que podem parecer distantes do cotidiano dos estudantes, professores e comunidade em geral. A visibilidade proporcionada aos que convivem no cotidiano da escola pode significar diferentes níveis de participação positiva no processo de formação para o uso crítico das mídias.

Gráfico 2: Intersecção entre conceitos da Rádio Escolar



O gráfico acima coloca a rádio escolar no centro de três círculos que se entrecruzam. O círculo à esquerda representa os aspectos relacionados ao campo da mídia e suas possibilidades de comunicar e informar. O da esquerda o aspecto de educativo da formação de redes de participação no fazer mídia na escola, enquanto que o círculo mais abaixo mostra o aspecto de gerar conhecimento a partir de informações através das redes. Se visualizarmos parte mais externa dos círculos, encontramos a possibilidade de uma rádio no espaço escolar envolver a relação entre Conhecimento-Educação-Comunicação. Mais próximo ao processo de fazer rádio temos a tríade Mídia-Informação-Rede. Também é possível visualizar conceitos em duplas como a Mídia-Educação, Redes de Conhecimento, Comunicação e informação. Além de outras possibilidades de análise para os aspectos apresentados no gráfico.





### 3 COMPOR A PESQUISA: O caminho metodológico

*É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. (MINAYO, 2014, p. 47)*

O presente trabalho partiu de uma abordagem qualitativa, já que esse tipo de estudo tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como elemento fundamental no processo (GODOY, 1995; ALMEIDA, 2011). Foi realizado em caráter descritivo, tendo por meta levantar as opiniões, atitudes e crenças (GIL, 2010) dos participantes e assim atingir os objetivos propostos pela pesquisa. A abordagem qualitativa tem como característica principal a ênfase sobre os processos e os significados que emergem do campo de pesquisa, em que, através da vivência, se enfatiza “o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). “Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação do pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (Idem, Ibid.).

Pela imersão no cotidiano da escola, no qual existe uma proximidade deste pesquisador com os professores e estudantes, deu-se o enfoque na pesquisa qualitativa por permitir que os dados sejam “coletados através da descrição feita pelos sujeitos” (MARTINS JUNIOR, 2010, p. 63), que se caracterizam, portanto, “pela busca da compreensão do fenômeno em seu contexto, privilegiando essencialmente a percepção dos sujeitos nele presentes” (BODGAN; BIKLEN, 1994 apud CERNY, 2009, p. 102).

Como aponta Minayo (2014, p. 42) o “objeto das ciências sociais é essencialmente *qualitativo*”. A escola, como espaço privilegiado de interação social, é palco para diferentes representações sociais, o que possibilita que a diversidade se apresente. “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a

riqueza de significados que transborda dela” (MINAYO, 2014, p. 42). A pesquisa qualitativa permitiu um olhar que privilegiou a sensibilidade dos sujeitos envolvidos. Pelo fato de a pesquisa também envolver crianças e adolescentes, foi necessário dar vozes aos significados que elas/eles dão às suas vivências no âmbito escolar, de modo que pesquisador e pesquisados tornaram-se solidários no processo. “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador” (Idem, Ibid., p. 41), de modo que ocorresse uma relação imbricada entre os sujeitos participantes e o pesquisador. “A realidade humana só se faz conhecer na trama da cultura, malha simbólica responsável pela especificidade do existir dos homens (*e das mulheres*)<sup>14</sup>, tanto individual quanto coletivamente” (SEVERINO, 2007, p. 115).

Exercendo a função de professor, assumi a pesquisa qualitativa como processo que considera o lugar de onde se observa a realidade estudada. Acompanho o pensamento de Denzin e Lincoln (2006, p. 33), que indicam que o pesquisador se apresenta a partir de uma comunidade interpretativa, que possui uma tradição de pesquisa, um ponto de vista específico, e por isso “cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcado pelo gênero, do ato da pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Optei, então, pelos pressupostos da Mídia Educação apontados por Rivoltella (2009), por me identificar com “a figura do mídia-educador” que envolve seus educandos em “atividades de produção de mídia na didática” e que reivindica “atividades de educação para as mídias nos programas escolares”, demonstrando e justificando “a oportunidade e a eficácia da intervenção da Mídia Educação” dentro dos espaços escolares. Como assegura Rivoltella (2009, p. 127-128)

“[...] o ponto de vista da pesquisa no âmbito da Mídia Educação é sempre interno; isto significa que o pesquisador é quase sempre um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia Educação como um quadro de

---

<sup>14</sup> (Grifos Meus)

referência para a ação educativa a respeito das mídias”.

A integração das TDICs à escola, como aponta Bévort e Belloni (2009), não pode se dar de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção. Essa integração é fundamental porque as tecnologias estão presentes na vida dos educandos “como agências de socialização”, concorrendo com as instituições tradicionais de formação, a família e a escola. A opção pela perspectiva da mídia-educação se dá porque através de suas dimensões de “*objeto de estudo*” e “*ferramenta pedagógica*”<sup>15</sup> considera-se a integração entre “educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1084). As autoras ainda acrescentam que, a partir da primeira década do século XXI, com a ampliação das possibilidades de uso das TDICs, problemas mais complexos se apresentaram para a educação, exigindo “novos modos de ensinar, adequados aos novos modos de aprender” que crianças e jovens já vêm desenvolvendo fora da escola. À dupla dimensão da mídia-educação acrescenta-se uma “nova dimensão, que até então aparecia de modo implícito: a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto” (Idem, Ibid., p. 1098).

Ocupando o(s) lugar(es) de professor/mídia-educador/arte-educador/educador musical e ainda atuando na biblioteca da escola auxiliando no estímulo à leitura, como um profissional que assume diferentes papéis dentro do espaço escolar, acrescento o significativo lugar de pesquisador qualitativo que assume “imagens múltiplas e marcadas pelo gênero” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e a partir desses múltiplos lugares “utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício” para desenvolver a pesquisa através de “estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (BECKER, 1998, p. 2 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Ainda com base em Denzin e Lincoln (2006, p. 19), o lugar de pesquisador qualitativo possibilita empregar a montagem dos dados como um improvisador no *jazz*, que “costura, edita, reúne pedaços da

---

<sup>15</sup> O conceito “*Objeto de estudo*”, é entendido pelas autoras como “leitura crítica das mensagens midiáticas” e “*Ferramenta pedagógica*” como ferramenta de planejamento da educação, visando melhorias nos sistemas educacionais nos países de terceiro mundo (Belloni & Subtil, 2002, apud, Bévort e Belloni, 2009).

realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”. Ao utilizar essa metáfora com a musicalidade do *jazz*, pretendo afirmar o lugar de onde partem as percepções do pesquisador qualitativo, que como indica Minayo (2014, p.41), por ser um cientista social, tem como característica trabalhar “no nível da *identidade entre o sujeito e o objetivo* da investigação” e que, por lidar com seres humanos em processo dialógico, “por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”.

Nesse sentido, concordo com Brandão (2007, p.12) quando afirma que o “trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório”, e que através dessa vivência se estabelece “uma relação produtora de conhecimento”. Dessa maneira, o trabalho exige uma participação contínua e direta do pesquisador, pois ele “é parte da pesquisa, e a neutralidade torna-se impossível, visto que toda a sua ação torna-se também elemento de análise [...] e durante o processo de pesquisa é alguém que está em constante processo de aprendizagem e transformação” (CERNY, 2009, p. 107).

Por se tratar de comunicação sonora que se apresenta de maneira essencialmente vocal, pela linguagem radiofônica, neste trabalho a fala ocupa lugar central de todo o processo, desde o fazer pedagógico com RE até o desenvolver da pesquisa, assumindo uma dimensão subjetiva que se estabelece através das relações humanas dentro da escola, a partir da voz dos sujeitos envolvidos – voz que é potencialmente quente, criadora de afetos através de “uma linguagem íntima” entre os que falam e os que escutam, movida pela ferramenta do rádio, que “permite uma presença tátil, um tipo de conspiração entre quem fala e quem ouve” (GIRARDELLO, 2011, p.73-74). Desse modo, assume-se que “todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva. A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

### 3.1 A TESSITURA DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

*Permanentemente preso ao presente  
O homem na redoma de vidro  
São raros instantes de alívio e deleite  
Ele descobre o véu que esconde o desconhecido...*  
Lenine – “Olho de peixe”

A música e seus elementos serviram de metáfora para essa organização dos instrumentos de pesquisa. A tessitura de vozes que passaram por mim ao longo da pesquisa criou um emaranhado de sons e silêncios, situações e contextos que geraram uma tessitura sonora complexa de diferenciar o que era ruído e o que era, podemos dizer, musical para a pesquisa. Ainda que o ruído possa ser transformado em música, eles se caracterizaram como uma interferência no sinal da comunicação estabelecida entre os emissores, o meio e os receptores das mensagens.

Por estar imerso no ambiente da pesquisa, estar em contato quase diário com os participantes, com o contexto e com os conteúdos passíveis de análise, os dados coletados se transformaram numa gama sonora comparável ao momento em que, antes de iniciar o concerto, o *spalla* comunica a nota “lá” para os demais músicos da orquestra e o conjunto dos instrumentos em afinação emite uma sonoridade muito peculiar.

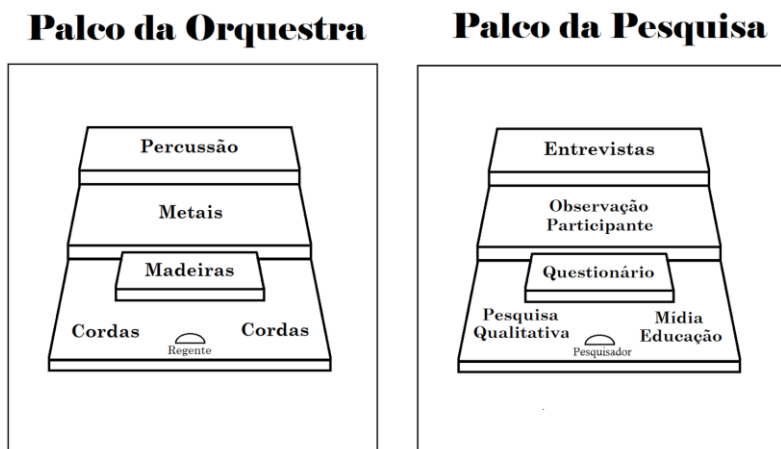
Para ilustrar a forma como os instrumentos foram utilizados na pesquisa, busquei uma organização orquestral, relacionando o pesquisador a um regente de uma orquestra. Roy Bennett (1998, p. 46) define orquestra como “uma quantidade considerável de instrumentos que tocam em conjunto, embora a espécie e o número exato possam variar bastante de uma obra para a outra”. O regente tem à sua disposição os naipes de instrumentos que se caracterizam por seus sons e timbres<sup>16</sup>, os instrumentos de cordas, os de sopro, que são feitos de madeira e de metal, e a percussão. O pesquisador coloca-se como um regente que dá os sinais aos músicos que executam suas melodias e improvisam jazzisticamente a partir de suas observações do contexto pesquisado. Tendo à sua disposição diferentes vozes, o pesquisador harmoniza os dados coletados com seus instrumentos, compondo uma polifonia de vozes, apresentadas numa cadência combinada que dá

---

<sup>16</sup> Timbre, segundo Bennet (1998, p. 41), é a palavra que descreve a característica ou qualidade sonora de um instrumento ou voz.

sentido ao trabalho. A imagem abaixo demonstra a comparação com a organização dos instrumentos musicais no palco da orquestra e a formação dos instrumentos de coleta de dados no palco (ou campo) de pesquisa. Em sua base, o pesquisador e o regente encontram-se diante dos instrumentos que são executados, com suas vozes e representações, pelos participantes da pesquisa.

Imagem 3: Comparação entre o conjunto de instrumentos numa orquestra e na pesquisa



Fonte: Roy Bennet (1998) e arquivo pessoal

Por falar do lugar que ocupo e que foi explicitado anteriormente, opto pela observação como instrumento de coleta de dados, por ser inerente à vivência como professor e ao processo de pesquisa. “A própria relação interpessoal e o próprio dado subjetivo são partes de um método de trabalho, por isso que a gente vai falar em observação participante”, em que os dados surgem “da própria prática do trabalho de campo” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Durante o segundo semestre de 2013, procurei me inserir no contexto de pesquisa atuando como professor recém-chegado à escola, exercendo a função na biblioteca. Esse período correspondeu ao que Brandão (2007, p. 13) chama de “‘tempo de contaminação’ com o local”, em que passei os primeiros meses “de puro contato pessoal” e profissional, com o objetivo de “conviver, espreitar dentro daquele contexto” o que ele chamaria de “primeiro nível do sentir”, sentir como

o lugar é, como as pessoas são, como é que a pessoa se deixa envolver” (BRANDÃO, 2007, p. 14). Por estar pessoalmente envolvido com o trabalho, a observação “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2010, p. 100).

O procedimento de registro dessas observações se deu por meio de anotações em diário de campo e áudios gravados. Aquelas que exigiam maior reflexão sobre o fato observado foram coletadas através de registros de voz no gravador e aquelas mais sintéticas foram registradas diretamente no diário de campo. Os áudios foram ouvidos posteriormente e transcritos, dando ênfase às situações observadas.

Também foram registradas as observações realizadas nas reuniões de professores que ocorreram no início e no decorrer do ano letivo de 2014, nas reuniões de pais e estudantes. Também foi necessário realizar a análise documental do material resultante das reuniões, tais como atas e documentos norteadores da escola. No processo de observação, busquei me inserir nesses encontros de planejamento, nos conselhos de classe e nas reuniões com a comunidade para observar de que forma se discutia a utilização das tecnologias na/pela escola. Durante os encontros, procurei realizar anotações sobre os fatos, comentários e situações relevantes para a pesquisa em caráter de narrativa e após as reuniões buscava rememorar as situações relevantes para posterior relato autobiográfico. As narrativas objetivaram colocar o meu ponto de vista como um participante ativo do processo de discussões pedagógicas realizadas nas reuniões, uma vez que me encontrava como um professor participante do processo, pontuando, ajudando e contribuindo com as discussões que se realizavam. Sobre as narrativas

[...] não se trata mais de visualizar o mundo tão somente como estrutura e representação, mas de compreendê-lo, igualmente, como experiência e significação, mercê da inauguração de um paradigma diferenciado da racionalidade cartesiana, o que auxilia as ciências humanas e sociais a construírem conhecimento com base em uma racionalidade sistêmica. (SOUSA SANTOS, 1987 *apud* ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Dentre as demais técnicas de coletas de dados selecionadas para esse trabalho, optou-se pela aplicação de um questionário, na fase inicial

da pesquisa, que versou sobre as características do corpo docente da Unidade Escolar. Severino (2007, p. 125) apresenta esse instrumento como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O instrumento foi composto por questões fechadas sobre formação docente, tempo de serviço no magistério e experiências com projetos de rádio na escola, e também por questões abertas que visavam capturar as percepções dos professores sobre o trabalho com rádio na escola e como ela poderia auxiliar no processo educativo das disciplinas do currículo. Conforme Costa e Costa (2011, p. 47), “a grande vantagem do questionário, como instrumento de coleta de dados, é a sua capacidade de atingir um grande número de pessoas”.

Para que se realizasse uma análise mais detalhada do quadro de professores que atuaram no ano letivo de 2014, foi solicitado a eles o preenchimento de um questionário a fim de identificar algumas características pontuais. Esse instrumento foi anteriormente testado com três professores de diferentes modalidades de ensino e não houve relatos de dificuldades em responder aos questionamentos. Do total de 42 professores da unidade escolar que atuavam em sala de aula, 31 deles responderam o instrumento.

Utilizei de entrevistas por ser uma das técnicas de coleta de dados que permitem “um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas”, possibilitando a busca por uma relação mais horizontalizada entre pesquisador e pesquisados (SZYMANSKI et al. 2004, p.14). “Tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito da coleta de informações sobre determinado tema científico” (MINAYO, 2014, p. 261), é o instrumento mais utilizado no âmbito das ciências sociais no processo de trabalho de campo, uma forma de interação social entre pesquisador e pesquisandos, através da interação verbal (GIL, 2010; MINAYO, 2014; CERNY, 2009). As entrevistas realizadas de forma semiestruturada caracterizaram-se como instrumento “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se perder à indagação formulada” (MINAYO, 2014, p.261-262). Utilizou-se de uma amostragem não probabilística, por acessibilidade, por meio da qual “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” estudado. (GIL, 2010, p. 94).

As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe gestora da unidade escolar –pela possibilidade de trazer questões sobre



financiamento do projeto, questões administrativas, gestão do tempo da escola, do Projeto Político-Pedagógico, de análise e leitura do cotidiano da escola a partir do envolvimento do corpo docente, questões do currículo e o envolvimento dos estudantes com o projeto – e quatro estudantes, pelo envolvimento direto no fazer rádio na escola, pelas possíveis contribuições para a formação crítica, entre outros. Para tal, utilizou-se um roteiro<sup>17</sup> que permitiu que os entrevistados discorressem com liberdade sobre as questões da pesquisa.

Na coleta de dados, realizou-se atividade de pesquisa denominada grupo focal com os jovens participantes da rádio (emissores das mensagens e das ações), que se realizou através de reunião de avaliação do projeto e também com uma turma do 3º ano do Ensino Médio que apresentava as características necessárias para tal finalidade – era uma turma pequena, com 14 estudantes matriculados até a data da realização das ações. “O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem-sucedidos, precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre participantes” (MINAYO, 2014, p. 269).

Foram realizados três encontros com duração de uma hora e meia cada, com a turma de terceiro ano do EM, em que se buscou capturar as percepções dos estudantes sobre as utilizações da rádio na escola, os usos de tecnologias no espaço escolar e a organização dos tempos e espaços escolares para a realização do projeto. Organizei algumas estratégias metodológicas e ações pedagógicas que nortearam a coleta de dados, tais como a mudança da organização do espaço da sala de aula colocando cadeiras e mesas em círculo – em vez de manter a organização por filas – e a leitura de um texto de minha autoria sobre o projeto de rádio que desenvolvíamos na escola, discussão acerca dos pontos que constavam no texto discutido e comparação com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Outro material que se mostrou bastante rico para a pesquisa encontrou-se nos áudios realizados pelos estudantes e que foram posteriormente publicados na página da rádio na escola na internet<sup>18</sup>. Esses áudios contêm entrevistas com diferentes membros da comunidade escolar sobre as percepções preliminares de se usufruir de uma rádio no espaço escolar e alguns significados atribuídos pelos estudantes ao projeto.

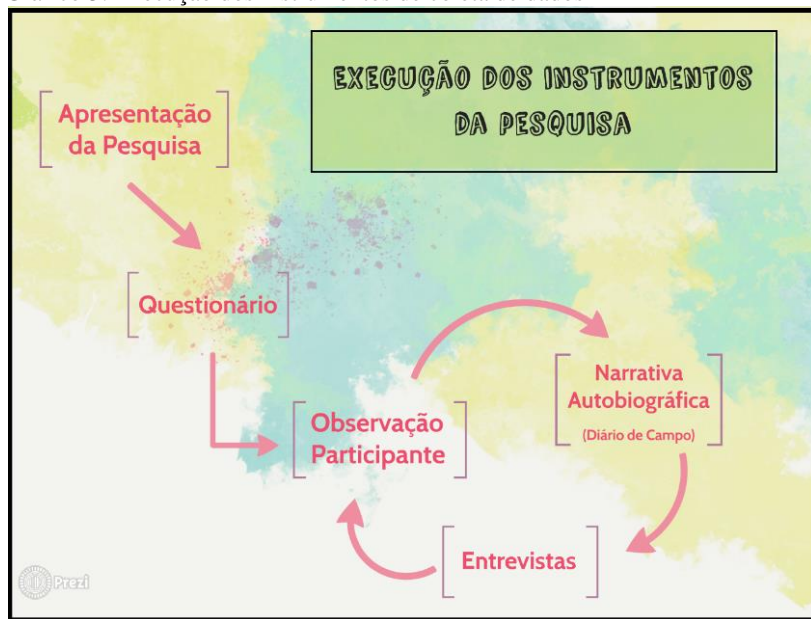
---

<sup>17</sup> O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo A.

<sup>18</sup> <http://soundcloud.com/radiotolentino>

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas procurei “incorporar o contexto de sua produção” e dessa forma acompanhar e complementar a análise com “informações provenientes da observação participante” (MINAYO, 2014, p. 263), realizando a triangulação entre teoria, entrevistas e observação participante. “A ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 100).

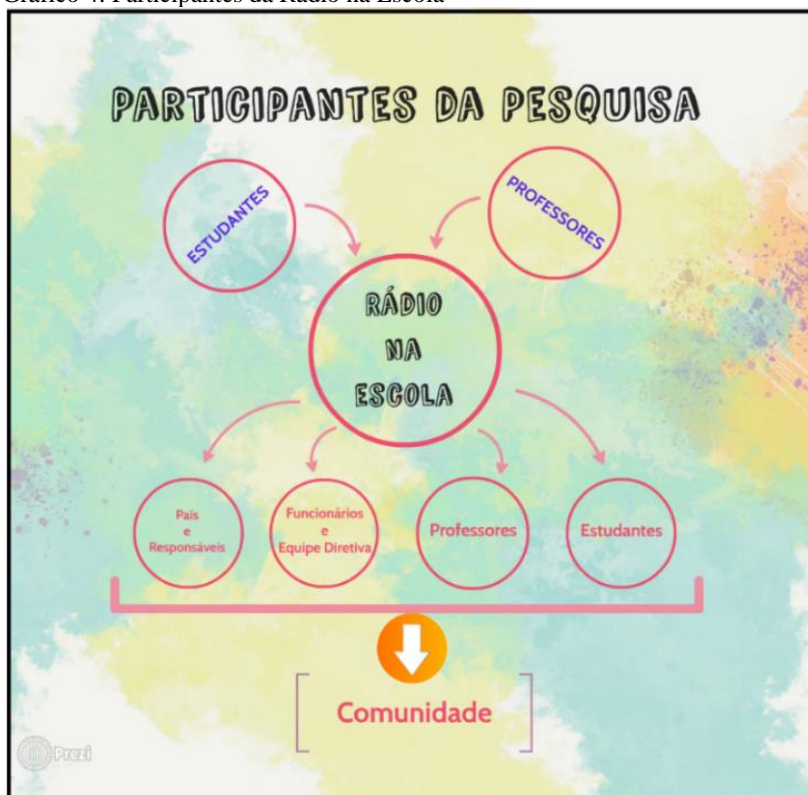
Gráfico 3: Execução dos instrumentos de coleta de dados



O Gráfico 3 expressa o caminho que a execução dos instrumentos percorreu, caracterizando o *corpus* da pesquisa. Partindo do momento em que a pesquisa foi apresentada aos diretores, professores, estudantes e comunidade escolar, foi possível realizar um período de observação, fase de contaminação e primeiros olhares, que permitiu o desenvolvimento de questões iniciais que se materializaram em um questionário aplicado ao corpo docente. Nesse sentido, o *corpus* humano de participantes da pesquisa envolveu todos os segmentos da unidade escolar, desde o segmento de funcionários da limpeza e da cozinha, passando pelos pais, professores, equipe gestora e estudantes. O gráfico abaixo expressa os participantes envolvidos no projeto de

rádio na escola e que de alguma maneira contribuíram também com a pesquisa.

Gráfico 4: Participantes da Rádio na Escola



Já inserido no grupo de professores da unidade escolar, parti para a observação participante nas reuniões pedagógicas que culminaram na análise da Linha de Ação Conjunta<sup>19</sup>, documento elaborado pela unidade escolar, discutido pelos professores, fruto de um dos encontros realizados antes do início do ano letivo e que serviu como documento norteador das ações escolares.

Com o andamento das práticas de rádio na escola com os estudantes, por iniciativa deles mesmos foram criadas contas em uma rede social em que foi possível coletar alguns dados sobre a forma como

<sup>19</sup> O documento “Linha de Ação Conjunta” encontra-se no ANEXO A.

o projeto se desenvolveu. Nesse movimento realizei a observação participante e registros no diário de campo através de narrativas sobre as situações vividas com os estudantes. A opção pela narrativa em caráter autobiográfico se deu porque, conforme aponta Abrahão (2011, p. 166), ela “permite o uso de metodologia de pesquisa que, além de ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações, propicia aos participantes um outro significado, mais substantivo”. Esses registros se deram também em formato de áudio. Entre as narrativas, quando possível, realizei citações diretas que possibilitaram um registro pontual de frases e conceitos apresentados pelos professores, ilustrando as situações vivenciadas no campo.

Após o desenvolvimento do projeto, e com a rádio escolar em pleno funcionamento, foram realizadas as entrevistas que permitiram capturar as percepções dos estudantes participantes, da equipe pedagógica e dos professores. Ainda na etapa de entrevistas, realizei Grupo Focal com uma turma da escola que continha as condições necessárias para sua realização, a fim de capturar as percepções dos estudantes que se encontraram com ouvintes do projeto de rádio na escola e observar o alcance e o impacto dos usos da ferramenta pela escola. Os encontros do Grupo Focal foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Por fim, utilizei as entrevistas realizadas pelos estudantes dentro do projeto da rádio, em que eles naturalmente sentiram-se provocados a perguntar para a comunidade escolar as opiniões e representações sobre o projeto de rádio na escola, as impressões e as expectativas dos participantes do projeto, fossem eles entrevistados ou entrevistadores. Dessa maneira, foi possível coletar uma ampla gama de sons, ruídos, diferentes melodias, ideias e representações que formaram diferentes acordes que compuseram a complexa harmonia sonora da pesquisa.

### 3.2 O DESAFIO DE HARMONIZAR O CONTEÚDO DA PESQUISA

[...] *E é como uma tomada à distância*  
*Uma grande angular*  
*É como se nunca estivesse existido dúvida...*  
*Lenine – “Olho de Peixe”*

De posse do material coletado, a análise de dados se realizou através das respostas contidas no questionário<sup>20</sup> respondido pelos professores. Nessa etapa, busquei organizar uma representação das características profissionais dos docentes da unidade escolar. A primeira etapa do questionário identificou alguns dados pessoais dos profissionais, especificamente a idade e o tempo de carreira no magistério (com a finalidade de identificar a experiência profissional), as séries em que atuam (o que permitiu identificar o nível de escolarização em que atua cada respondente, se Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio), o grau de formação (Magistério, Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado) e se ocupa cargo temporário ou efetivo na carreira do Magistério. O conjunto dos questionários foram separados primeiramente em dois grupos: dos professores das séries iniciais (EF I) e dos professores das séries finais (EF II e EM). Os 31 questionários foram numerados em ordem crescente e identificados através das siglas correspondentes ao nível de escolarização em que o professor ou a professora atuava. A tabela abaixo mostra a quantidade de questionários de cada nível de atuação dos professores e professores respondentes.

Tabela 1: Identificação dos níveis de atuação dos professores respondentes, a quantidade e a identificação dos níveis

Nível de atuação dos professores	Nº de participantes	Identificação
Ensino Fundamental I	14	EF I
Ensino Fundamental II	3	EF II
Ensino Fundamental II e Ensino Médio	7	EF II e EM
Ensino Médio	6	EM
Professor da sala informatizada	1	EF I, EF II e EM
Total de professores respondentes	31	

<sup>20</sup> O questionário encontra-se no Apêndice D.

Com esses dados quantitativos, somados à observação e inclusão de dados qualitativos sobre a história da unidade escolar e sua localidade, buscou-se de trazer o contexto da escola onde se realizou a pesquisa, caracterizando a unidade de contexto, utilizada para explicitar o pano de fundo por onde a pesquisa aconteceu, mediante dados que procuraram explicitar a caracterização dos participantes e que permitem imprimir significado às análises de conteúdo, explicitadas através de tabelas (FRANCO, 2012) desenvolvidas após as transcrições dos áudios.

A segunda etapa da análise do questionário se deu através da organização das respostas dadas nas questões abertas. Como foi possível identificar os níveis de escolarização em que cada professor e cada professora atuava, foram elaborados quatro grupos: um de professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental I; de professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental II; outro dos/das que atuam no Ensino Fundamental I e no Ensino médio; e, por fim, professores e professoras que atuam apenas no Ensino Médio. Ainda participou um professor responsável pela sala informatizada e que, pela especificidade de seu trabalho, atende todos os níveis de escolarização. As respostas foram transcritas para um quadro de análise em que foi possível criar uma estrutura de codificação das respostas.

*A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2011, p.133).*

Ao final das perguntas abertas, foi solicitado aos professores que escrevessem cinco palavras que mais se aproximavam de suas ideias de usos de uma RE. Essa estratégia foi retirada da metodologia de Fantin e Rivoltella (2012, p.104-105), a fim de identificar possíveis representações de usos de rádio na escola pelos professores. Os autores indicam que as representações são elementos significativos para distinguir a “compreensão dos professores em relação às mídias e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)”, uma vez que os

próprios meios são produtores ativos de representações sociais<sup>21</sup>, complexificando ainda mais esse processo. Com elas, também foi possível destacar dimensões de análise das respostas que os professores deram a respeito das possibilidades de usos da rádio na escola.

A análise de conteúdo, nos estudos que desenvolvi ao longo da pesquisa, pautou-se no alargamento de um olhar crítico assentado em referenciais teóricos que possibilitaram compreender a forma como se desenvolveu o dinamismo da realidade observada, a partir de minha vivência como um participante nativo do terreno da pesquisa. Disso decorre a importância da linguagem empregada para registrar e sistematizar os conteúdos das observações de reuniões, que se materializou em registros no diário de campo através de narrativas autobiográficas<sup>22</sup>, que expressaram percepções críticas das situações vivenciadas.

“[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora, e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2012, p.13).

Os registros autobiográficos, além de permitirem explorar aspectos subjetivos de minhas observações, também possibilitaram que um olhar crítico fosse colocado em prática através do registro de falas realizadas pelos professores, citações diretas registradas ao longo dos diálogos e disputas que foram travadas nas reuniões, nos conselhos de classe e demais ocasiões em que os professores estiveram reunidos para tomadas de decisões pedagógicas. A narrativa autobiográfica que trago para essa composição, organiza-se em uma tríade ou “tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo

---

<sup>21</sup> Para Moscovici (1984, apud FANTIN e RIVOLTELLA, 2012, p.105) as representações sociais possuem duas funções elementares: “elas desempenham um papel convencionalizante e prescritivo, ou seja, contribuem para definir o que devemos fazer e o que devemos pensar”.

<sup>22</sup> Excerto de uma narrativa autobiográfica registrada em diário de campo encontra-se no Anexo G.

(de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (ABRAHÃO, 2006, apud ABRAHÃO, 2011 p. 166).

A composição das dimensões de análise retiradas desse processo narrativo autobiográfico permitiu que a harmonização dos elementos sonoros da pesquisa se desenvolvesse na confluência da narrativa que apresento ao descrever o estudo e as vozes registradas nos instrumentos da pesquisa. Durante os registros utilizei as iniciais dos nomes dos professores e professoras para registrar as falas e durante a sistematização dos dados utilizei a letra “P” para indicar a fala de professor e números (P1, P2, P3...) para identificar falas dos diferentes professores e das diferentes professoras. Para não tornar pessoalmente identificáveis as falas realizadas pelos membros da equipe gestora – aqui entendida como equipe responsável pela dimensão administrativa e pela dimensão pedagógica – das reuniões escolares, composta pelos cargos de diretor da escola, assessor de direção, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação, uma vez que os cargos eram ocupados por uma ou duas pessoas, utilizei as letras “EG” seguidas de números (EG1, EG2, EG3...) para designar a fala de algum membro dessa equipe gestora. Dessa maneira foi possível manter o sigilo da identidade dos participantes, sem desrespeitar os princípios éticos da pesquisa. Para registrar as falas dos estudantes no diário de campo, utilizei as letras iniciais de seus nomes (I, L, A...) e o nível de escolarização, se estudante do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Posteriormente, durante a análise, as iniciais foram substituídas pela letra “E”, indicando a fala de um estudante, seguido de números (E1, E2, E3...) para indicar os diferentes participantes.

Tabela 2: Codificação do conteúdo coletado

<b>Participantes</b>	<b>Identificação</b>
Professores e professoras	P1, P2, P3...
Estudantes	E1, E2, E3...
Equipe gestora: diretor, assessor, ATP e AE	EG1, EG2, EG3...

Essa mesma sistematização foi utilizada também na análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Os áudios resultantes dessa coleta de dados foram transcritos e posteriormente organizados em tabelas que permitiram destacar novamente as dimensões de análise que pretenderam alcançar os objetivos da pesquisa e responder à pergunta de investigação.



A discussão dos dados foi desenvolvida seguindo o processo de retomada da narrativa autobiográfica. Procurei desenvolver o texto através de relatos narrativos, tecendo harmonicamente a grande composição que foi a dissertação de mestrado. As melodias das vozes da Rádio Escolar, que ainda ecoam em mim, foram descritas e desenvolvidas a partir de uma opção metodológica de se colocar no texto, de se mostrar enquanto professor-pesquisador que se considera autor de sua existência, como profissional da educação que procura superar o reprodutivismo e a mesmice que se encontram no principal modelo escolar em vigência.



## 4 A IMPLEMENTAÇÃO DA RÁDIO NA ESCOLA PESQUISADA

*Ya estoy en la mitad de esta carretera  
Tantas encrucijadas quedan detrás...  
Ya está en el aire girando mi moneda,  
Y que sea lo que sea  
Jorge Drexler – “Sea”*

Diante da impossibilidade de continuar com meu primeiro projeto de rádio iniciado em 2006 e encerrado em 2012 – pois a escola fora interditada para reforma e havia pouco interesse da direção da unidade em manter o projeto – busquei outra unidade escolar para desenvolver o trabalho. Essa necessidade de mudança de unidade escolar surgiu no momento em que iniciei meus estudos no mestrado da UFSC. Para que o projeto de pesquisa se desenvolvesse na escola em que agora me encontrava como professor, foi necessário, portanto, realizar a implantação da rádio nessa nova realidade. Essa mudança, ao mesmo tempo que trouxe um novo desafio de em pouco tempo desenvolver um projeto de rádio, que na experiência anterior demorou alguns anos para se consolidar, trouxe também uma libertação de possíveis maus hábitos adquiridos pela imersão na cotidianidade da prática, colocando-me diante de uma nova situação, numa nova perspectiva de atuação sem possíveis confortos.

Comecei a trabalhar, concomitantemente ao ingresso no curso de pós-graduação, na Escola de Educação Básica Francisco Tolentino, em São José. Para que fosse possível acompanhar o curso de mestrado e ao mesmo tempo me adaptar a essa nova unidade escolar e nova realidade de trabalho, fui deslocado para atuar na Biblioteca da UE e dessa forma conhecer a comunidade escolar, realizando observações do espaço da escola, conhecer professores e estudantes, através de uma relação com a totalidade da escola. Pelo fato de não estar em sala de aula, surgiu a possibilidade de olhar a escola como um observador atento, distanciado dos processos e das rotinas da escola, mesmo que outras rotinas orbitassem a minha vivência na escola. As funções que exerci como profissional da escola foram as de organizar a biblioteca, organizar a visita das crianças em fase de alfabetização e gerenciar o empréstimo de livros e demais materiais didáticos que ficam guardados naquele espaço.

Essas funções me deram o tempo necessário de conhecer as crianças, jovens e adultos da escola. A biblioteca, por ser um lugar de curiosidade, possibilitou o espaço-tempo adequado para pensar ações de

rádio na escola, conhecer os jovens dedicados à leitura, conhecer os professores preocupados em desenvolver atividades que ocupassem outros espaços da escola. Também foi possível ficar mais próximo da “organização de bastidores”, auxiliando a equipe de gestão com tarefas de simples realização, como a entrega de bilhetes e comunicação de recados nas salas de aula, o que me permitiu também conhecer os estudantes contatando-os dentro da sala de aula. Ao me verem nessas tarefas, os estudantes poderiam me conhecer e, aos poucos, me perceber como um profissional da unidade. Com a direção da escola, a secretaria e o setor pedagógico, ao auxiliá-los com pequenas funções, pude, através de conversas informais, apresentar a ideia de implementar uma rádio na escola, suas possibilidades de usos e seus benefícios. Aos poucos passei a ser identificado como um professor ligado às tecnologias, um profissional que, além de saber minimamente usá-las, propunha usos pedagógicos das tecnologias. Isso me trouxe uma função extra de também ser o responsável pela organização e publicação de conteúdos no blog da escola, promovendo a comunicação com a comunidade, a instalação de equipamentos quando surgiam as ocasiões para tal e as resoluções de problemas de ordem técnica quanto ao uso de tecnologias na escola, tanto para professores como para estudantes.

Durante o segundo semestre de 2013, fiz esse trabalho de observação minuciosa da escola. As crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental frequentavam por turmas, semanalmente, a biblioteca, com a finalidade de trocar seus livros. Nesse processo, identifiquei aquelas que, apesar de estarem em processo de alfabetização, já dominavam as habilidades de leitura e que poderiam contribuir com o projeto da rádio. Os estudantes do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio frequentavam a biblioteca quando desejavam trocar os livros, quando estavam em períodos de aula vaga por ausência de professor, por méritos de não necessitar realizar alguma avaliação de recuperação de notas (por já terem alcançado os índices) ou ainda para a realização de alguma tarefa de pesquisa em turno inverso, ou realização de provas de segunda chamada. Também passei a abrir a biblioteca durante o período do recreio, para que as crianças e os jovens pudessem sentar às mesas, folhear os livros, jogar xadrez ou reunir-se para conversas mediadas por mim. Com esse trabalho conheci boa parte dos jovens da escola, o que me possibilitou identificar aqueles que poderiam auxiliar na execução do projeto de rádio.

Através de observações e conversas informais com estudantes do Ensino Médio e séries finais do Ensino Fundamental, fui informado de que no ano de 2012 houve uma tentativa de implementação de uma

rádio na escola. Foi uma iniciativa do grêmio estudantil, aparentemente isolada de qualquer orientação pedagógica, que acabou fracassando. Os jovens instalavam duas caixas de som no pátio da escola e colocavam músicas para tocar durante o recreio. Essa forma de realização de uma rádio na escola é mais uma iniciativa isolada que tende ao fracasso, uma vez que o simples fato de colocar música no pátio da escola não se configura como rádio escolar. Além disso, por não haver um processo de mediação, os estudantes tendem a trazer suas influências musicais sem relacionar com algum tema específico, simplesmente reforçando suas preferências já construídas através da influência gerada pela mídia oficial. Nesse movimento, é comum que músicas que não se adequam ao ambiente educativo sejam executadas, respeitando mais os modismos do que o processo pedagógico, o que gera um movimento de compensação por parte dos professores, que se configura mais como censura do que um movimento orientado. Os adultos tendem a impor o que pode ou não ser tocado na rádio em vez de orientar quais as funções e usos de uma rádio na escola, com caráter educativo.

Nas primeiras semanas de trabalho como professor da escola, já em 2013, destacou-se, como uma reminiscência das atividades anteriores, uma iniciativa dos diretores da unidade que, durante os quinze minutos de recreio, colocavam uma caixa de som com músicas para animar os estudantes. Algumas crianças e jovens se reuniam em volta do aparelho para dançar, realizando as coreografias das músicas que faziam sucesso naquele momento. Enquanto alguns estudantes se divertiam com as músicas que tocavam, outros tentavam persuadir o diretor a colocar as músicas de sua predileção, e esse momento de colocar o aparelho para funcionar estava envolto em uma atmosfera de disputa por preferências musicais. A música que causava maior empolgação, principalmente nas crianças, era a intitulada “Show das Poderosas”, da cantora Anita, que fazia grande sucesso por ser tema de novela. Essa iniciativa era entendida como uma atividade de rádio na escola, sendo necessários diálogos para apresentar uma proposta que superasse o simples fato de executar músicas durante os intervalos.

Passado esse momento inicial de acompanhamento do cotidiano da escola e de diálogos com professores, equipe gestora e estudantes, passei a observar a estrutura da unidade escolar para encontrar um espaço físico que pudesse abrigar um estúdio, que contivesse os equipamentos necessários para desenvolver o projeto e que permitisse aos estudantes e professores certo conforto para a realização das atividades de rádio. A escola havia sido reformada e ampliada recentemente, sendo entregue pelo governo do Estado em 2012. Após

essa reforma, um espaço vago, ao final do corredor central do andar térreo, que não estava sendo aproveitado para fins pedagógicos, ficou aberto. O espaço, com aproximadamente 19 metros quadrados, poderá servir plenamente aos interesses do projeto.

Imagem 4: Espaço para estúdio da rádio



Fonte: Acervo pessoal

Com o histórico das tentativas anteriores de implantação de rádio e com a iniciativa dos diretores que se realizava, uma proposta de desenvolver o projeto de pesquisa naquela unidade escolar foi bem aceita pela equipe gestora. O fato de que a implementação da rádio na escola seria realizada por um professor efetivo da escola e estaria associada ao projeto de pesquisa de mestrado foi o grande diferencial para que se dirimissem as desconfiças quanto à solidez do trabalho a ser desenvolvido. Ao fechar o ano de 2013 ficou acordada com a direção da escola a possibilidade de iniciar o projeto no ano seguinte, submetendo a proposta de rádio já nas reuniões de planejamento de ano letivo para apreciação dos professores.

#### 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

*Um lume no negrume vaga dentro de nós  
Um choro insonoro alaga o centro de nós  
Com fé ou não no axé, no São José, todos são  
Um nó, e tudo é só comoção  
Lenine – “À Meia noite dos tambores Silenciosos”*

A Escola de Ensino Básico Francisco Tolentino (EEBFT) fica localizada no centro do município de São José, Santa Catarina, cidade situada na região metropolitana de Florianópolis. “A partir de 1750 quando na Baía Sul, fronteira à ilha de Santa Catarina, foi fundada sua póvoa, composta por 182 casais de açorianos” (GERLACH & MACHADO, 2007, p. 15), configurando-se como uma das tradicionais comunidades da região.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>23</sup>), a população estimada para o ano de 2014 é de 228.561 habitantes. Uma característica peculiar da cidade é o fato de existirem dois “centros” com diferentes finalidades. Um é o centro comercial, oficialmente chamado de bairro Kobrasol, onde se concentram os principais estabelecimentos comerciais, agências bancárias, restaurantes e casas noturnas da cidade. O outro é o bairro Centro oficialmente registrado pelo IBGE, também conhecido como “centro histórico de São José”, onde se localizam – como é possível visualizar na imagem 5 abaixo – a Igreja Matriz (1), a Biblioteca Pública Municipal (2), a Casa de Cultura e o Teatro Adolfo Melo (3), a Praça Hercílio Luz (4), o Museu Histórico de São José (5), a Câmara Municipal de Vereadores (6) e a Escola EEBFT, o que lhe confere características de conservação das tradições açorianas, das festas religiosas e de preservação cultural.

---

<sup>23</sup> <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=421660>  
Acesso em: 06 set. 2014

Imagem 5: Centro Histórico de São José



Fonte: Google Earth

A região do Centro Histórico é assim reconhecida porque concentra um aglomerado arquitetônico datado do século XIX, incluindo o Teatro Adolfo Mello, inaugurado em 1856, e também porque ali fincaram moradia as famílias açorianas que migraram da Ilha dos Açores e da Madeira para o Brasil, sendo que “em 1751 já existia a pequena Capela, onde hoje se encontra a Igreja Matriz” (GERLACH; MACHADO, 2007, p. 15). A comunidade caracteriza-se pela forte presença do catolicismo, conservando e organizando uma das mais tradicionais festas populares do calendário oficial da cidade, a Festa do Divino Espírito Santo. Há um grande envolvimento da comunidade escolar com a festa, com a presença de estudantes e pais na organização do evento, como membros da Juventude Católica, como personagens da Corte Imperial, bem como a participação como público frequentador da festa. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, em pesquisa de caracterização da comunidade escolar realizada em 2009 “a religião católica é declarada por 73% das famílias”.

Conforme consta no *blog* da escola na internet<sup>24</sup>, “a escola foi inaugurada pelo Governo do Estado de Santa Catarina em 28 de setembro de 1929 e oferecia o Curso Normal Regional, correspondente, hoje, às oito primeiras séries do Ensino Fundamental”. Gerlach e Machado (2007, p. 183) apontam:

<sup>24</sup> <http://www.escola.sed.sc.gov.br/eebfranciscotolentino/conotto/> Acesso em: 8 mai. 2014.

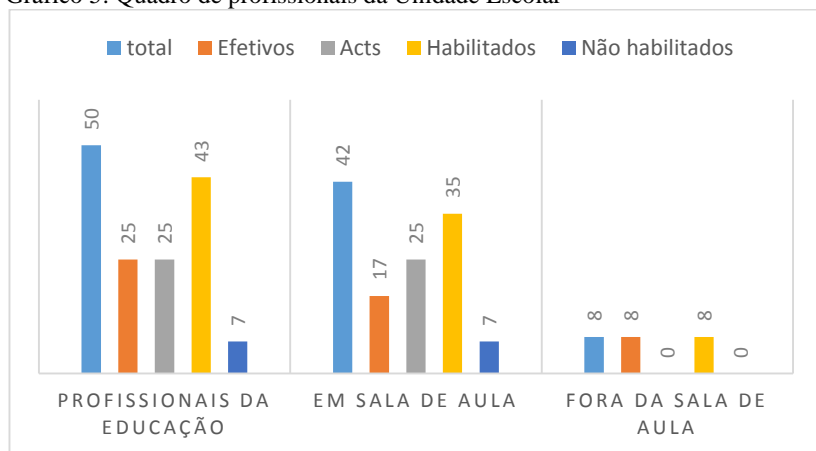


Em 28 de setembro de 1929 era inaugurado em São José o *Grupo Escolar Francisco Tolentino*, na Rua Xavier Câmara, distando 100 metros da Igreja Matriz. A obra havia sido iniciada em 7 de dezembro de 1928, projeto do engenheiro-arquiteto Augusto Huebel. A municipalidade e a população arcaram, a título de auxílio, com o financiamento de 22.500 tijolos, 45 metros cúbicos de pedra e areia necessária para os serviços de alvenaria. Todas as demais despesas seriam custeadas pelo Estado, no Governo de Adolfo Konder.

É uma das escolas mais tradicionais da cidade, completando no ano de 2014 oitenta e cinco anos de existência. Conforme dados fornecidos pela secretaria da escola, a UE iniciou o ano letivo de 2014 com exatamente 683 alunos matriculados, divididos no Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos períodos matutino e vespertino. Neste ano contou com exatamente 50 profissionais da educação, sendo 25 efetivos e 25 Admitidos em Caráter Temporário (ACT). As mulheres são a ampla maioria, ocupando 37 postos, e 13 homens completam o número de profissionais. Portanto, 74% são mulheres e 26% são homens.

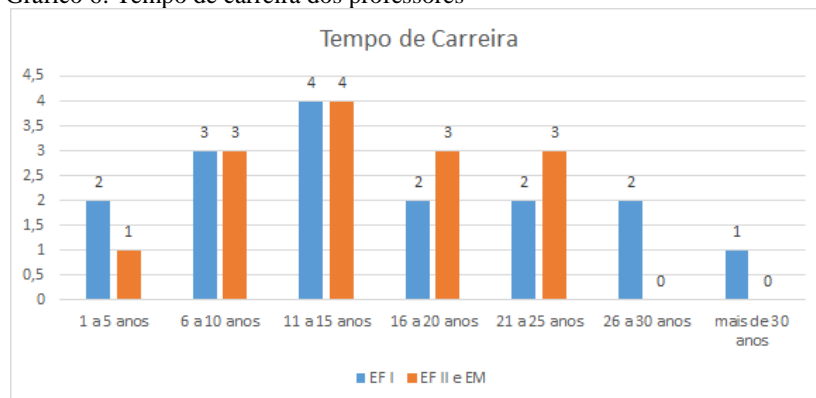
A equipe gestora é constituída por um diretor geral e um assessor de direção que são professores efetivos da UE, um assistente técnico-pedagógico (ATP) e dois assistentes de educação (AE) que atuam na secretaria e três professores em readaptação, que atuam nos setores de atendimento ao público. Ainda no quadro de profissionais que atuam na escola, constam cinco funcionários responsáveis pela limpeza e duas funcionárias responsáveis pela cozinha. Entre os professores que atuam em sala de aula, 17 deles são profissionais efetivos. Os outros 25 professores que completam o quadro de profissionais são ACTs. Entre os ACTs, sete não são licenciados ou são licenciados em áreas diferentes daquelas em que atuam. O gráfico 5 apresenta as análises do quadro geral dos profissionais da escola. No primeiro quadro, o número total de profissionais da educação, a quantidade de professores efetivos e ACTs, e a relação de professores habilitados e não habilitados. No segundo quadro, o mesmo recorte, porém com os professores que atuam em sala de aula; por fim, no terceiro quadro, a análise dos profissionais que atuam fora de sala de aula.

Gráfico 5: Quadro de profissionais da Unidade Escolar



A média de idade do total do quadro docente é de 42 anos de idade. Em relação ao tempo de carreira, três professores possuem entre um e cinco anos de carreira, seis professores possuem entre seis e dez anos de carreira, oito possuem entre 11 e 15 anos de carreira, outros cinco entre 16 e 20 anos de carreira, cinco entre 21 e 25 anos de carreira, dois entre 25 e 30 anos de carreira e um com mais de 30 anos de carreira. Um professor optou por não responder a essa questão.

Gráfico 6: Tempo de carreira dos professores

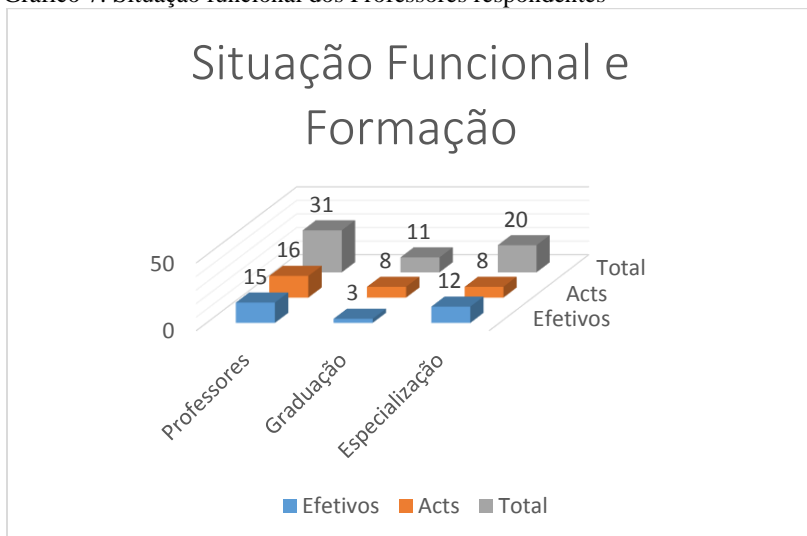


Quanto à situação funcional dos professores que responderam ao questionário, 15 deles são professores efetivos e 16 são admitidos em caráter temporário (ACTs), sendo que, entre os efetivos, 12 possuem

formação em caráter de especialização e três com graduação. Entre os professores ACTs, oito possuem formação em nível de graduação e oito em nível de especialização. No total dos professores respondentes, 11 possuem graduação e 20 possuem formação em nível de especialização.

Estes dados da situação funcional dos professores, quanto a sua admissão na carreira do magistério público estadual, demonstram que a fragmentação não se dá apenas nos aspectos pedagógicos. A situação de instabilidade profissional da maioria dos professores que atuam em sala de aula (17 efetivos contra 25 ACTs), sugere uma rotatividade de profissionais que reforça outro aspecto de fragmentação: a carreira docente. A necessidade dos profissionais temporários submeterem-se todos os anos a concursos de seleção não dá garantias de permanência destes profissionais na unidade escolar. Diante da concepção sistêmica de relação e de integração das partes com o todo, como apontam Morin (2011) e Capra (2012), não se pode desconsiderar este aspecto político da carreira como mais um elemento que fragmenta as relações pedagógicas da escola que interfere fortemente no currículo.

Gráfico 7: Situação funcional dos Professores respondentes

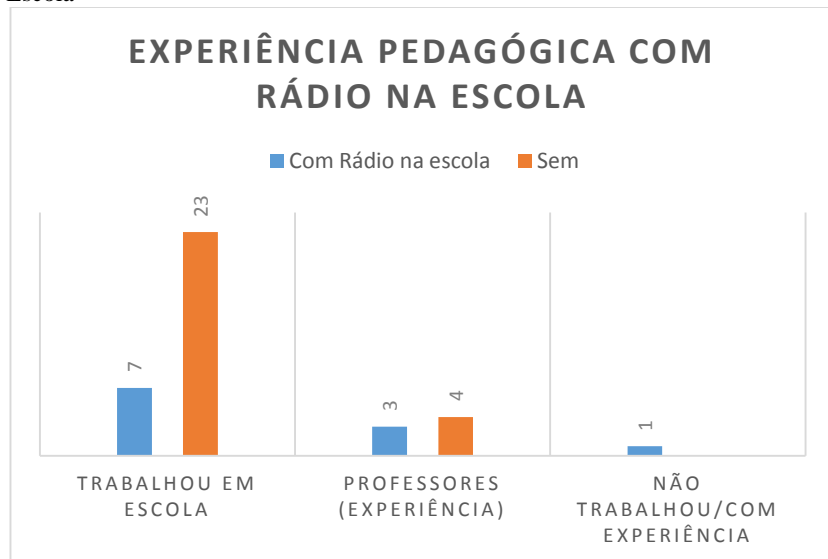


No que tange ao trabalho especificamente voltado à rádio escolar, sete deles responderam que já trabalharam em unidades escolares que possuíam projeto de rádio, porém quatro afirmaram não possuir experiência pedagógica com essa ferramenta, enquanto que três

relataram ter se envolvido pedagogicamente com um projeto de rádio. Nos demais, 23 professores responderam que nunca trabalharam em unidades escolares que possuísem um projeto de rádio e tampouco possuíam experiência pedagógica com essa ferramenta. Um professor relatou que nunca trabalhou em escolas que possuísem rádio em seu espaço escolar, mas possuía experiência pedagógica com esse tipo de ferramenta.

Vale destacar que neste modelo escolar as práticas cotidianas tendem a engessar por meio da fragmentação de diferentes relações e em diferentes contextos que afastam, por exemplo, a possibilidade de ocorrerem trocas de experiências entre os professores. Há, portanto, uma necessidade premente de desenvolver ações que possibilitem aos professores identificar a rádio como artefato que pode contribuir sistemicamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas aos estudantes e que sinalizem para contextos de intervenção positiva no currículo da escola.

Gráfico 8: Experiência pedagógica dos professores com projetos de Rádio na Escola



O Gráfico acima, apresenta os indicadores demonstrativos de que a ampla maioria dos professores não possuía nenhuma experiência com rádio na escola. No primeiro quadro do gráfico, 7 professores

responderam que já haviam trabalhado em escolas onde existia trabalho de rádio na escola. Os demais, 23 professores, indicaram que as escolas por onde atuaram ou atuam não possuíam rádio na escola. Entre os 7 professores que indicaram que já haviam trabalhado em escolas com rádio, apenas 3 deles afirmaram ter experiência pedagógica com este meio de comunicação na escola. Um professor indicou ter experiência com rádio. Portanto, dos 31 respondentes 27 (somatório das colunas laranjas) nunca haviam trabalhado com a rádio na escola, três deles já haviam encaminhado trabalhos pedagógicos com rádio na escola e um deles afirmou ter experiência com rádio.

#### 4.2 OBSERVAÇÕES DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO ESCOLAR

*Se eu não entender, não vou responder  
Então eu escuto  
Eu só vou falar na hora de falar  
Então eu escuto  
Secos & Molhados – “Fala”*

Ao iniciar o ano letivo, estive presente em todos os espaços em que havia a possibilidade de algum debate sobre o projeto político pedagógico da escola. Aliás, desde que comecei a desenvolver meu trabalho como professor na escola – ao mesmo tempo que desenvolvia o olhar de pesquisador – busquei essa prática de estar presente nos debates da escola para levar a fala do mídia-educador, do professor que procura envolver a mídia no seu fazer pedagógico. É preciso registrar essa escolha pois os espaços de debate sobre educação dentro desse principal modelo praticado pelas escolas, em geral, são bastante difíceis de acontecer.

Acompanhei reuniões pedagógicas como professor da escola e realizei a observação participante com enfoque nos discursos sobre as práticas pedagógicas que poderiam indicar qual o modelo escolar desenvolvido pela unidade escolar. O resultado das observações foi registrado em narrativas contendo os conteúdos e impressões sobre os debates e deliberações da reunião.

Na observação dos momentos da reunião que antecederam a apresentação do projeto aos professores da UE, discutiu-se sobre a Resolução n. 183/2013 do Conselho Estadual de Educação, que “estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e

Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação” (Resolução 183/2013). Percebi que a preocupação maior dos professores estava em encontrar formas de fazer com que as alterações na legislação sobre avaliação não prejudicassem o modelo classificatório que se praticava. Pouco se discutiu sobre os processos de aprendizagem dos estudantes e os métodos de ensino praticados pelos professores. A preocupação centralizou-se no fato de que a legislação beneficiaria os estudantes preguiçosos, retirando do professor o poder de decisão sobre o futuro estudantil do alunado, uma vez que seria necessário aos professores – e consequentemente à escola – cercar-se de registros documentais e burocráticos para conseguir sustentar uma decisão de reprovação.

*O negócio é anotar tudo, é a única forma de evitar que a Gerência<sup>25</sup> atrole a nossa autonomia de reprovar um aluno. (P1 – diário de campo em 7 fev. 2014).*

*Se a gente for parar pra pensar, as leis são muito injustas com o aluno que é esforçado. Aquele que estuda vai ficar desmotivado ao ver o colega que não estuda ser aprovado pela lei. (P2 – diário de campo em 7 fev. 2014).*

*É um absurdo o que o governo faz com a gente, eles mandam, fazem leis, inventam um monte de coisa, recurso e tudo mais, que eu já nem sei mais o que a gente tá fazendo aqui. (P3 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

*Por isso a importância do diário de classe, gente! Anotem tudo, os trabalhos, as provas, as recuperações paralelas, porque se o aluno recorrer e vocês não tiverem registrado direitinho, ele ganha! (ED1 – diário de campo em 7 fev. 2014).*

Há um consenso em torno do reforço do poder hegemônico do professor, e até mesmo da autoestima profissional, em decidir a vida acadêmica daqueles estudantes que apresentam um mau desempenho. Com isso, perde-se o foco na questão de estimular a aprendizagem, onde

---

<sup>25</sup> A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED) possui Gerências de Educação (GERED) que são responsáveis diretas pelas escolas. Cada região do Estado possui uma Gerência e a 18ª GERED é a responsável pela região da escola pesquisada.

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011c, p.47). Assim, cresce o grau de burocracia em torno do processo, desagregam-se as relações entre professores e estudantes, o que reforça uma lógica meritocrática que caracteriza esse modelo de educação praticado pela escola. “A meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (ARENDT, 2103, p. 229).

Ainda nessa etapa que antecedeu a apresentação do projeto de rádio aos colegas professores, a reunião debateu sobre a Linha de Ação Conjunta (LAC)<sup>26</sup>. Foi-nos comunicado pela equipe gestora sobre a importância desse debate, pois a LAC configura-se como um Regimento Interno da UE, delineando as ações de todos os sujeitos da escola. Esse documento é dividido em oito seções, que são: 1) Matrículas Novas; 2) Troca de turno; 3) Avaliação; 4) Provas e trabalhos em segunda chamada; 5) Atrasos; 6) Uniforme escolar; 7) Professores; e 8) Aspectos disciplinares punitivos. Cada seção dessas é composta por diferentes itens que dão conta das questões apresentadas.

Discutiu-se, então, os pontos com maiores divergências entre os presentes e aqueles em que os professores e a equipe gestora perceberam problemas na aplicabilidade do documento no ano anterior. O primeiro ponto de destaque dessa discussão foi sobre o uso do uniforme escolar e deliberou-se sobre questões como a proibição da possibilidade de os jovens customizarem suas roupas do uniforme. A decisão foi justificada pelo fato de que no ano anterior não havia sido especificado esse aspecto e os estudantes passaram a modificar suas roupas. *“Isso precisa constar aqui, gente (na LAC), no ano passado teve uns alunos que apareceram com as calças jeans tudo rasgadas, riscada e isso tem que ser proibido”* (ED2 – diário de campo em 7/fev./2014). A discussão resultou na inclusão do item 8 na seção 6: “Não será permitido estilizar

---

<sup>26</sup> A Linha de Ação Conjunta (LAC) é um regimento interno da unidade escolar. Trata-se de uma lista de diretrizes sobre os direitos e deveres dos professores e estudantes. Serve como documento referência aos pais e à comunidade escolar, uma vez que o documento é anexado à agenda escolar. Esse documento é organizado e deliberado pelos professores e equipe gestora no início do ano letivo e posteriormente submetido à assembleia geral. O documento está disponível no blog da escola <http://www.escola.sed.sc.gov.br/eebfranciscotolentino/regimento/> (Acesso em 11 mar. 2014). O documento encontra-se no ANEXO A.

e/ou customizar o uniforme escolar, como por exemplo, calças rasgadas” (Linha de Ação Conjunta, 2014).

Outro ponto bastante debatido e que gerou certa polêmica entre os professores presentes foi a questão do namoro nas dependências da escola. Alguns professores reclamaram da permissividade sobre essa situação no ano anterior, alegando que as crianças pequenas poderiam ser afetadas pelo comportamento dos adolescentes que namoram. Deliberou-se sobre a não proibição, porém o item foi incluído na seção de “Aspectos disciplinares punitivos”: “6 As demonstrações de afeto devem ser controladas e adequadas ao ambiente escolar”. Apesar do debate sobre o tema, ficou consentido que o namoro era passível de punição:

*O namoro tem que ser banido: Tolerância Zero! Tem coisas que a gente tem que impor. (ED2 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

*Eu não gosto dessa palavra “namoro”, acho melhor a forma como usaram lá na outra escola que eu trabalho e eu achei tão bonitinho: Manifestações de afeto. Ai gente, como a escola vai proibir manifestações de afeto? Tem que deixar, desde que se oriente para não ser ofensivo. (P4 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

*Se for menino com menina tudo bem, agora, se for menina com menino e menino com menino, aí tem que proibir isso, virou moda entre eles. Se for assim tem que chamar os pais. (P5 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

*Pessoal, não vamos ser preconceituosos né, por favor?! (P6 – diário de campo em 07 fev. 2014)*

*O melhor é proibir, para não ter incomodação! (P1 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

*Então a gente muda aqui, proíbe o namoro, mas coloca [no texto da LAC] “que manifestações de afeto moderadas serão toleradas”, aí fica bom pra todo mundo [sic]. (ED2 – diário de campo em 7 fev. 2014)*

Também se discutiu a utilização de aparelhos celulares em sala de aula, tanto pelos estudantes como pelos professores. A ampla maioria concordou com a total proibição do uso dos aparelhos em sala de aula, com o argumento de que o tema já estava previsto na Lei Estadual n.



14.363/2008<sup>27</sup>. Alguns poucos professores buscaram argumentar sobre a necessidade de repensar essa questão, uma vez que os *smartphones* são usados cotidianamente entre os jovens e que a melhor opção seria instruí-los a utilizar os equipamentos nos momentos adequados e aproveitar os recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. As redes de conexão com a internet, tem se dado cada vez mais por meio de redes de dados celulares, “recursos intensamente utilizados pelos colegiais em escala planetária” e que já está “infiltrado nas paredes da escola” (SIBILIA, 2012a, p. 174). Porém, a opção pela restrição do uso dos aparelhos foi tão relevante que o tema consta em três pontos da LAC. Primeiramente na seção número 7, que versa sobre a conduta dos professores, o tema apareceu em dois itens: “17. Em sala de aula o celular deverá estar guardado na mochila, no silencioso ou desligado”; e “24. Fazer uso do celular em sala é proibido conforme Lei Estadual n. 14.363/2008”. Em relação ao uso dos aparelhos celulares pelos estudantes, o tema foi incluído na seção 8, sobre os “Aspectos disciplinares punitivos”, como segundo item na lista de condutas passíveis de punição. Envolver-se em brigas é o primeiro item da lista.

2. Fazer uso de celular em sala de aula é proibido conforme Lei Estadual n. 14.363/2008. O aluno só poderá utilizá-lo no pátio ou no refeitório, quando não estiver em atividade escolar.

Punição: tomar o celular e só entregar para os pais do aluno. A mesma punição vale para outros tipos de objetos, eletrônicos ou não e que não sejam de uso escolar, como MP3 ou MP4, walkman, Ipod, Tablet e outros objetos eletrônicos. A escola não se responsabiliza por furto destes objetos na escola, pois não correspondem ao material escolar. (Linha de Ação Conjunta, 2014)

Após essas observações, que me deram pistas sobre a cultura e a forma de conduzir as questões disciplinares da escola, percebi que durante todos os cinco dias de reuniões de planejamento do ano letivo nada se comentou sobre os procedimentos e processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da escola. Não foi discutida qualquer

---

<sup>27</sup> A Lei Estadual n. 14.363/2008 tem em seu Artigo 1º o seguinte texto: “Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina”.

estratégia de estimular os estudantes a frequentar a escola ou de motivação para os estudos. O foco todo ficou em aperfeiçoar os processos punitivos e adaptar as alterações de legislação para manter o principal modelo escolar, praticado pela escola. Ainda que o debate estabelecido tenha um sentido de proteção das crianças da escola, quando os jovens são excluídos da tomada de decisão quanto ao que lhes cabe ou não fazer, há uma dificuldade de firmar “métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2011, p.16). De certo modo, o que se aperfeiçoou foi a linguagem de poder, desenrolada como procedimento natural por tomar parte da *dóxa* e catalisar um discurso encrático (BARTHES, 2012).

As observações evidenciaram o que Fernando Hernández (2006, p. 49-50) considera como único modelo escolar aceito como válido, que é aquele que “se fundamenta em uma narrativa que conceitualiza e racionaliza a dominação sobre um *Outro*” onde os sujeitos são, em certa medida, forçados a adaptarem-se ao currículo através de uma “narrativa que se desdobra em uma camuflagem de homogeneidade”. Apesar das dificuldades que esse modelo praticado apresenta, as oportunidades de discussão sobre a possibilidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas com enfoque nos estudantes são abstraídas por discussões sobre os processos burocráticos e dispositivos de controle que se convertem em práticas anacrônicas (SIBILIA, 2012a).

Houve uma grande concentração em discutir e aperfeiçoar a forma como se controlariam as más condutas dos estudantes para que, assim, se chegasse aos bons resultados na aprendizagem. Presume-se que as práticas pedagógicas estão estabelecidas e não necessitam de grandes discussões. “A dominação habita a linguagem através de dispositivos de neutralização e amordaçamento da ação – do trabalho – contida na palavra” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 26). Diante desse cenário, como última ação dos encontros, foi-me cedido o fim da reunião para apresentar a proposta da pesquisa sobre rádio na escola. Partindo das observações, organizei uma apresentação de *slides* com a seguinte provocação:

*“Ao longo das reuniões de planejamento, discutimos sobre calendário, resoluções, artigos de lei, linha de ações conjunta – regras – e outros assuntos... Mas, e a aprendizagem escolar? De que forma será estimulada? Como fazer com que*

*os estudantes se comprometam com a escola?  
Como promoveremos o sucesso de nossos  
estudantes?” (Pesquisador – apresentação sobre o  
projeto)*

### 4.3 O NASCIMENTO DA RÁDIO NA ESCOLA DA PESQUISA

*Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte  
Belchior – “Sujeito de Sorte”*

Apesar da enorme ansiedade que senti, tanto na véspera como no momento da fala de apresentação do projeto de implementação da rádio na escola para os professores, tudo aconteceu com muita harmonia e a apresentação ocorreu dentro da normalidade. Era o último dia das reuniões de planejamento e certo cansaço já nos acometia. Comecei minha fala com a informação de que a proposta apresentada estava vinculada ao PPGE-UFSC e que isso me colocava num dever de cumprir rigorosamente os processos de uma pesquisa de mestrado. Também ressalttei um fator determinante que pretendia desenvolver na pesquisa: a contribuição, na unidade escolar em que me encontro como professor efetivo, não apenas para o campo acadêmico da educação e comunicação, mas também para a escola com nossas práticas pedagógicas. Imaginei que o fato de ser um professor recém-chegado propondo ações coletivas na unidade causaria algum estranhamento nos colegas. Ao contrário disso, recebi até cumprimentos pelo estudo que se realizaria.

Após a provocação inicial que partiu das observações das reuniões de planejamento, principalmente na questão de não pensarmos nos processos de aprendizagem e ensino dos estudantes, apresentei a rádio como um projeto que poderia movimentar nossas práticas pedagógicas para ações que mobilizassem o modelo praticado para alguma transformação. Não se tratou de apresentar a rádio na escola (ou o uso de tecnologias digitais) como a redentora da escola moderna. “Em tais casos, a aparelhagem técnica é considerada um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando assim a tão proclamada crise” (SIBILIA, 2012a, p. 182). A dimensão crítica para os meios, com o meio e pelo meio radiofônico, alinhada aos conceitos metodológicos de mídia educação eram elementos determinantes da proposta.

A mídia-educação propõe uma perspectiva que transcende o domínio da técnica e se ancora em uma concepção construtivista, que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade. Trata de uma educação com as mídias, mas também para as mídias e por meio das mídias (LAPA; BELLONI, 2012, p. 178).

Nesse momento, foram muito importantes as experiências que obtive através da primeira experiência de implementação de rádio na escola<sup>28</sup>, iniciada em 2006 e extinta em 2013. Aproveitei exemplos de minhas apreensões, memórias de experiências de sucesso nas relações com os estudantes, questões sobre o uso instrumental e uso crítico, ações que deram certo e ações que deram errado, para ilustrar minha apresentação.

Houve uma boa recepção da proposta, muitos professores manifestaram interesse em integrar seus fazeres pedagógicos às ações de mídia-educação. À medida que a apresentação de *slides* seguia, o interesse e as intervenções com ideias sobre como inserir em suas práticas pedagógicas aumentavam.

Foi muito salientada pelos professores a questão financeira, das dificuldades da escola em dispor de verbas e da necessidade de solicitarmos diferentes auxílios financeiros. Como primeira ação, foi-me indicado que havia necessidade de captura de recursos financeiros para a compra de equipamentos como uma condição de iniciarmos o trabalho. Para tal, sugeriu-se realizar rifas para que os estudantes vendessem e assim adquirir a quantia necessária para aquisição dos equipamentos. Também me foi proposto buscar auxílio na iniciativa privada, junto ao comércio local, às grandes empresas da cidade e aos pequenos comerciantes da comunidade do entorno da escola, trocando espaço de propaganda na rádio escolar por dinheiro. Outra sugestão foi solicitar aos pais e responsáveis uma doação em dinheiro para financiarmos o projeto. Como principal resultado dessa reunião, ao final da minha apresentação, duas professoras efetivas da unidade, por iniciativa própria, solicitaram aos diretores que eu realizasse aquela apresentação

---

<sup>28</sup> Experiência relatada no segundo capítulo deste trabalho.

aos pais e aos estudantes da escola, nas próximas reuniões que constavam no calendário, primeiramente nas reuniões de acolhimento dos estudantes e depois na assembleia de pais. Finalizado o período de reuniões de planejamento, uma professora me procurou, numa conversa em particular, e comentou comigo:

*Muito legal o teu projeto, parabéns. A antiga diretora da escola queria muito instalar uma rádio na escola, ela tem alguns contatos políticos na câmara dos vereadores. Vamos falar com ela para ver se algum político da cidade não consegue esse dinheiro pra gente, ainda mais que esse ano (2014) é um ano eleitoral, eles estão com dinheiro pra campanha e a gente tem que aproveitar.* (P6 – diário de campo 12 fev. 2014)

Diante dessas situações, percebi que encontraria uma primeira dificuldade em esclarecer aos professores que a iniciativa de inserir uma rádio na escola era uma proposta necessariamente educativa e que a intenção não era seguir os mesmos princípios de uma rádio comercial, que tem como objetivo o lucro, a venda de espaços de propaganda para o mercado ou até mesmo em troca de apoio político. Como aponta Assumpção (2008, p. 92) “é imprescindível que o trabalho radiofônico esteja voltado ao contexto sócio cultural sem perder de vista a construção da consciência crítica do aluno-emissor e receptor”. Apesar de ressaltar o aspecto educativo na apresentação, a necessidade de captar recursos conduziu as propostas dos professores a pensar exclusivamente em financiar o projeto por meios que não incluíssem alguma política de financiamento público por parte do governo do Estado.

A imagem a seguir mostra o momento da apresentação aos professores, realizada no dia 12 de fevereiro de 2014.

Imagem 6: Apresentação do projeto aos professores



Fonte: Acervo pessoal

Com uma nova ação, surgida a partir da solicitação dos professores para que eu apresentasse o projeto aos estudantes, uma nova etapa surgiu espontaneamente, sem a necessidade de que, enquanto professor da casa e pesquisador, solicitasse esse momento. Ao perceberem que a Rádio poderia configurar-se num elo na relação entre o todo e as partes (MORIN, 2011, CAPRA, 2012) do currículo da escola, os professores indicaram a apresentação aos estudantes.

Na semana seguinte, na segunda-feira, foram realizadas reuniões de acolhimento aos estudantes. As reuniões foram divididas em dois momentos, pelo fato de o espaço do auditório não comportar todos os estudantes da escola. Primeiro vieram os estudantes do Ensino Médio, depois, numa segunda reunião, os estudantes do Ensino Fundamental. Os jovens foram conduzidos ao local da reunião, que começou com a fala dos diretores da escola sobre a LAC e suas regras para o ano letivo, questões de disciplina, os índices do IDEB (com longa fala sobre a importância de se alcançar os índices), gráficos com dados de reprovação do ano anterior dos estudantes do Ensino Médio. Os dados com índices de aprovação e reprovação foram apresentados,

turma por turma, e os estudantes vibravam quando a turma da qual eles participaram aparecia no telão com bons índices, ao mesmo tempo que as turmas de pior rendimento e maior número de reprovados eram satirizadas pelos demais. A exposição dos dados resultou numa competitiva brincadeira pela melhor turma do Ensino Médio. Cabe destacar que as normas discutidas com os professores e inseridas na LAC só foram apresentadas aos estudantes, sem discussão com eles sobre o mérito de cada um dos itens, evidenciando uma imposição que enfraqueceu o aspecto didático de construção de regras de conduta na escola e reforçou um discurso de poder (BARTHES, 2012). A participação dos jovens em tais construções, a partir do pensamento sistêmico apresentado por Morin (2011), representa considerar que os jovens podem tomar parte de uma condição de pertencimento:

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e de pertencer à espécie humana (MORIN, 2011, p.18).

Após esse longo período de transmissão das regras e nenhuma abertura para a participação dos estudantes na reunião, os últimos 30 minutos da reunião me foram disponibilizados para falar sobre a proposta da rádio na escola. Os jovens já estavam cansados depois de quase duas horas de falas. Apesar disso, consegui abrir um canal de diálogo, invertendo a lógica da transmissão desenvolvida até ali. Apresentei a proposta como aberta ao debate e principalmente no interesse de construir coletivamente o projeto, o que gerou muitas perguntas sobre onde, como e quando fazer funcionar o projeto. A preocupação maior dos jovens foi sobre os recursos tecnológicos e a quantidade de dinheiro necessária para realizar o projeto. Ao ser indagado sobre essa questão, respondi que a ideia era buscar com eles formas de produzir a rádio usando as TDIC e até mesmo financiar o projeto de uma forma que as sugestões partissem de decisões coletivas. Quando afirmei que necessitaríamos da quantia de aproximadamente 3 mil reais para iniciarmos o projeto com equipamentos para um estúdio e

um sistema de som instalado no ambiente educativo, muitos se mostraram descrentes com a possibilidade de realização:

*A ideia é muito legal e seria muito bom se a gente tivesse uma rádio aqui. Só que 3 mil é muito dinheiro e a educação não tem verba, todo mundo sabe que a escola vive sem dinheiro, então eu acho que isso é impossível de acontecer.* (E1: estudante do Ensino Médio – diário de campo – 17 fev. 2014)

Como desafio desse encontro, percebi a necessidade de atuar fortemente na cultura de participação dos jovens nas ações da escola. Uma postura de participação coletiva não é incentivada, e essa é uma das características do modelo praticado pela escola, que quando considera as vozes que se erguem tendem a torna-las vazias de sentido. “O gosto pela palavra oca, pelo rebuliço e pelo palavrório não é nada mais do que outra face do mutismo profundo que se expressa na ausência de participação e decisão” (Martín-Barbero, 2014, p 26).

Comuniquei aos presentes que a ideia não era impor a eles a participação e que primaríamos pela adesão espontânea daqueles que porventura se interessassem. Apesar da baixa autoestima de parte da audiência, que desacreditou na possibilidade da escola mobilizar recursos para um projeto como esse, houve a aceitação e aprovação dos estudantes na implementação da rádio. Contudo, ao final da reunião, um grupo de estudantes me procurou para que eu incluísse seus nomes no projeto, mostrando-se dispostos a contribuir com a proposta. Anotei os nomes dos meninos e das meninas que me procuraram e pedi que me procurassem na biblioteca para que continuássemos com nossas conversas para aprimorar a proposta.

A ação seguinte foi apresentar a proposta aos pais e as situações se repetiram. Apesar do interesse, os principais questionamentos giraram em torno dos valores. As sugestões de aquisição de recursos por meio de realização de festas, rifas, doações da comunidade também se repetiram na mesma medida em que algumas reações de incredulidade quanto à possibilidade de fazer o projeto acontecer devido à necessidade de recursos que poderiam onerar os pais e responsáveis. Essa questão ficou tão presente que precisei demarcar a proposta de buscar alternativas que não representassem custos à comunidade. A imagem a seguir ilustra a reunião com os estudantes em que se apresentou o projeto de rádio na escola.



Imagem 7: Apresentação do projeto aos estudantes do Ensino Médio



Fonte: Acervo pessoal

#### 4.4 INTERFERINDO NO AMBIENTE DA ESCOLA: Vamos falar sobre Rádio na Escola?

*They heard me singing and they told me stop  
 'Quit these pretentious things and just punch the clock'  
 Sometimes I wonder if the world's so small  
 Can we ever get away from the sprawl?  
 Arcade Fire – "Sprawl II [Mountains Beyond Mountains]"*

Com a aceitação formal do projeto, foi necessário convidar a comunidade da escola a participar das ações de criação da rádio. Optei, como ação estratégica, pelo princípio da adesão espontânea ao projeto. Não foram selecionados estudantes por turma, ou escolhidos pelas melhores notas, ou mérito. A intenção disso foi lançar a proposta para professores e estudantes e esperar a resposta daqueles interessados em atuar na rádio.

Como provocação do espaço escolar, nas semanas seguintes, apropriando-me do conceito de intervenção urbana com *stickers*<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> **Intervenção Urbana** é o termo utilizado para designar os movimentos artísticos relacionados às intervenções visuais realizadas em espaços públicos.

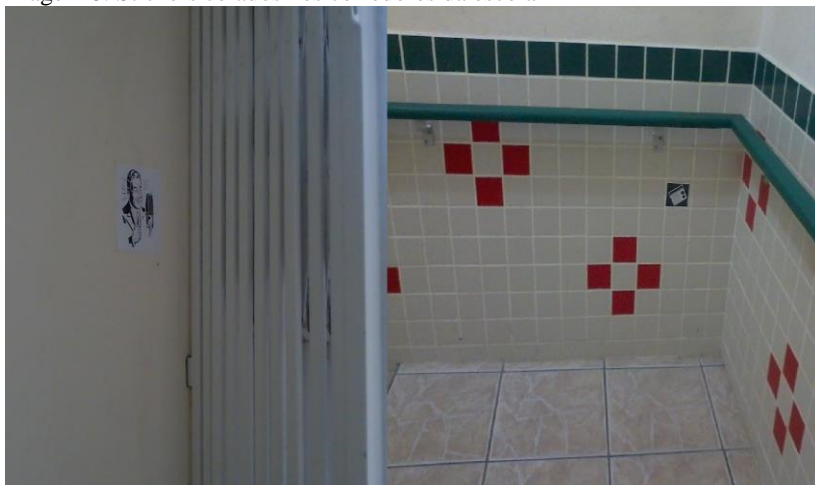
(adesivos) de imagens disponíveis na internet que faziam referência ao objeto rádio, ao locutor de rádio e aos equipamentos utilizados (microfone e caixas de som), coleí nas paredes dos locais de circulação dos estudantes tais imagens para que a conversa sobre o projeto acontecesse. Os adesivos foram colados em diferentes alturas para que ficassem ao alcance visual de crianças das séries iniciais e dos adolescentes das séries finais e do EM.

A imagem 8 mostra, no lado esquerdo e acima, um adesivo com a imagem de um locutor e, no canto direito e em baixo, outro adesivo com uma imagem de um rádio. Para as crianças, busquei imagens mais objetivas como diferentes modelos de rádio em forma de desenho. Como nessa fase inicial do projeto a proposta foi comunicada apenas aos estudantes maiores, optei por usar imagens que fossem mais diretas, com representações de rádio, com a intenção de que elas falassem sobre o assunto ou o objeto. Já para os adolescentes, optei por imagens menos objetivas e que fizessem referências indiretas, como microfones, caixas de som e a imagem do locutor. Como a proposta foi formalmente apresentada a eles no início do ano letivo, já havia uma conversa colocada sobre o tema, e os adesivos funcionavam como dispositivos que provocassem a conversa e a inquietação a respeito do tema. Busquei uma relação com o que Jenkins, Green e Ford (2014, p. 41) chamam de “mídia viral”, expressão que se popularizou com o “rápido aparecimento de sites de redes sociais ao lado de taxas decrescentes de publicidade e de uma audiência extremamente fragmentada de mídia de radiodifusão”. Os autores indicam que “as hierarquias descendentes de radiodifusão agora coexistem com um sistema integrado de canais participativos” e a mídia viral alcança uma velocidade de circulação de ideias típicas da cultura de participação.

---

No início, um movimento *underground* que foi ganhando forma com o decorrer dos tempos e se estruturando. Mais do que marcos espaciais, a intervenção urbana estabelece marcas de corte. Particulariza lugares e, por decupagem, recria paisagens. Existem intervenções urbanas de vários portes, indo desde pequenas inserções através de adesivos (*stickers*) até grandes instalações artísticas. (<http://www.intervencaourbana.org>) Acesso em 8 fev. 2015.

Imagem 8: Stickers colados nos corredores da escola



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 9: Um Sticker de um microfone colado na descida das escadas



Fonte: Acervo pessoal

Após essa ação de provocação artística no espaço da escola, alguns jovens de diferentes turmas me procuraram na biblioteca da escola para obter informações de como e quando seria realizada a implementação da rádio. Esse momento foi importante para deixar claro que o projeto foi proposto por mim, mas que deveria ser construído com

a participação de todos os envolvidos. A estratégia utilizada nessa ação foi anotar os *e-mails* dos estudantes interessados em participar do projeto, montar um grupo de correspondência e já propor o uso de tecnologia a partir desse contato.

À medida que os meninos e as meninas me procuravam para falar de rádio, realizamos momentos “tira-dúvidas” sobre que rumos e que ações realizar. Eu explicava que a proposta era desenvolver coletivamente o projeto e anotava os endereços de *e-mail* dos estudantes interessados, e assim percebia a necessidade de encarnar o explicador (RANCIÈRE, 2013) mas ao invés de dizer como fazer provocava a curiosidade para realizarmos coletivamente. Após três semanas de diálogos dessa maneira (após recesso de carnaval), cheguei a uma lista com 12 nomes de estudantes que demonstraram um alto grau de interesse no projeto. Procurei me corresponder com eles via *e-mail*, mas não obtive respostas. Os dias foram passando e nenhuma resposta chegava à minha caixa de *e-mails*, o que me deixou com muitas dúvidas quanto ao interesse inicialmente manifestado pelos estudantes.

Dois meninos que se interessavam por música e que eram bastante atuantes na comunidade através do grupo jovem da igreja passaram a demonstrar um interesse na proposta acima da média. Todos os dias eles me procuravam para conversarmos sobre música, sobre arte, literatura e sobre a rádio. Nesses diálogos, fomos alinhando as ideias do que poderíamos realizar e foi perceptível que a ideia de realizar “programas” de rádio aos moldes das rádios comerciais aparecia com muita força, evidenciando a necessidade de se trabalhar com a dimensão crítica de mídia-educação (BELLONI, 2009; BÉVORT e BELLONI, 2009; RIVOLTELLA, 2009). Os meninos e as meninas apresentavam como proposta a realização de programas com as mesmas características da programação das rádios comerciais, como resumo ou resultados das rodadas dos jogos de futebol, atividades de comédia, comentários sobre novelas e filmes, programas humorísticos com imitações e personagens engraçados, elaboração de listas de músicas mais pedidas. Também uma preocupação com informações de utilidade pública, como agenda cultural, indicações de filmes, de leitura, ofertas de emprego para jovens aprendizes e divulgações de serviços realizados pelas famílias da comunidade escolar.

Conforme as ideias surgiam, sentia a necessidade de demarcar algumas posições do projeto. Enquanto professor naquela relação, proponente do projeto que reivindica atividades educativas para as mídias (RIVOLTELLA, 2009), era preciso lembrá-los de que a nossa proposta de rádio era um projeto escolar, categoria que trazia uma

dimensão de caráter educativo e principalmente de contraposição aos produtos comerciais e diferente de uma lógica de mercado. Era necessário reforçar também que apesar de utilizarmos a linguagem radiofônica e determinados clichês de rádio, os conteúdos produzidos por uma rádio na escola deveriam resguardar características específicas que demandavam maior responsabilidade e cuidado com o conteúdo, já que os ouvintes eram crianças e adolescentes. A rádio na escola descobre os limites burocráticos e coloca na mão dos estudantes essa responsabilidade, para que eles possam tomar as decisões com autonomia. Apesar de ser uma rádio escolar e trazer uma dimensão educativa, isso não exclui a ludicidade, a descontração e o caráter de divertimento, características tão apreciadas pelos estudantes.

Insistir na demarcação de uma rádio escolar que se desvinculasse das mídias corporativas, que não copiasse os produtos consagrados e não funcionasse apenas com a função de executar músicas preferidas, era revelar aos jovens que o percurso formativo estaria fundado numa formação crítica e política. Como questão fundamental “a clareza em torno do *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos educação, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2011a, p. 35) para dar voz às boas ideias dos estudantes e principalmente apostar na capacidade dos estudantes de lidar com responsabilidade com aquilo que se realiza criticamente e politicamente dentro da escola.

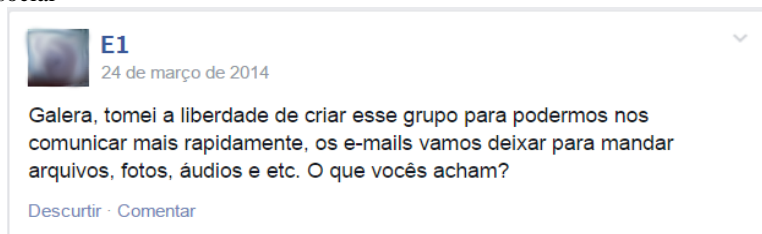


## 5 NO AR, RÁDIO TOLENTINO: música, arte, cultura e informação

Já entrávamos na última semana do mês de março, e os *e-mails* não funcionaram como esperado, pois não houve qualquer resposta dos estudantes. Realizamos um encontro presencial para definirmos o primeiro áudio de nossa rádio. Porém, a forma de comunicação entre os membros do grupo ainda estava com problemas e impedia a realização das ações com clareza entre os participantes, uma vez que não havia a prática do uso de e-mails por parte dos estudantes da escola.

Então, eles resolveram começar os trabalhos por outro caminho. Em vez de usarem os *e-mails*, buscaram criar redes de comunicação por meio de um grupo fechado na rede social *Facebook*. Para esses jovens usuários da *web 2.0* a comunicação ubíqua e estática que de certa forma se estabelecia pelos *e-mails* não contemplava a forma de comunicação de suas expectativas. Era necessária “uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdo” (PRIMO, 2007). A imagem abaixo mostra a primeira publicação de um dos estudantes do ensino médio na rede social acima referida, no dia em que, por iniciativa própria, criou um grupo secreto<sup>30</sup> para discussões de organização da RE. Na mesma publicação o estudante atribuiu uma função aos e-mails, especificamente para troca e armazenamento de arquivos.

Imagem 10: Primeira publicação no grupo de organização da rádio na rede social



Fonte: acervo pessoal.

---

<sup>30</sup> Conforme a página na internet denominada “Central de Ajuda do Facebook”, nos grupos secretos da rede social somente os membros podem ter conhecimento da existência do grupo, quem está nele e os conteúdos nele publicados. <https://www.facebook.com/help/www/220336891328465>

A partir desse movimento autônomo do estudante, utilizando as tecnologias, ele formou o grupo na rede social denominado “Rádio Escolar EEBFT” e adicionou os outros colegas interessados em realizar as primeiras ações. Por meio da rede social, as discussões sobre a realização do projeto aconteceram com muito mais fluidez. Todo o movimento que tentei criar por *e-mail*, de comunicação ubíqua, de debate e argumentações sobre o projeto, foi acontecer na rede social. É possível destacar que as subjetividades dos estudantes convergem para novos processos de comunicação que reivindicam meios mais eficientes de participação (JENKINS, 2009; PRIMO, 2007; MARTÍN-BARBERO, 2014).

Com o grupo ativo, em uma semana os jovens se organizaram para encontros presenciais com a finalidade de debater ideias para a rádio. Os encontros a distância passaram a ser frequentes por meio de chats coletivos e individuais que geraram a produção do primeiro protótipo de rádio na escola, produzido com a finalidade de mostrar à comunidade escolar como se configuraria o projeto.

## 5.1 DOS PROGRAMAS ÀS *PERFORMANCES*

*We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Pink Floyd – “The wall”*

Participaram dessa etapa quatro estudantes, sendo dois meninos da 3ª série e duas meninas da 1ª série do EM. Dessa reunião surgiu um “Projeto Protótipo”<sup>31</sup>, que seguiu algumas proposições de conteúdo realizadas pelos estudantes. Tais proposições criaram conteúdos que permitiram a ampliação da ideia inicial de vincular apenas um episódio. A intenção foi demonstrar para a escola algumas das possibilidades de uso da rádio. Para isso, uma das sugestões dadas pelos estudantes foi perguntar para a comunidade escolar como ela percebia a presença de uma rádio na escola. O lugar que ocupei foi o de participante que eliminava a desigualdade, “a desigualdade das inteligências explica a desigualdade das manifestações intelectuais” (RANCIÈRE, 2013, p. 77), resguardando o rigor do trabalho. Eles buscaram a opinião de todos os segmentos da unidade escolar e os questionamentos foram realizados com os demais estudantes, professores, direção da escola, pais e

---

<sup>31</sup> O projeto encontra-se no ANEXO B.



funcionários da limpeza e da cozinha. Esses materiais geraram a possibilidade de ampliar a série para quatro episódios que foram publicados e executados na hora do recreio da escola. A escola entrou em diálogo e as “partes”, os diferentes segmentos da comunidade, se fizeram “todo” (MORIN, 2011; CAPRA, 2002) nos áudios gravados. “Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 33).

No encontro que antecedeu a prática de entrevista para a rádio da escola, definimos os equipamentos que usaríamos (computadores pessoais para edição e aparelhos *smartphones* para captura dos áudios) e realizei uma pequena demonstração de uso do *software Audacity*<sup>32</sup> em meu computador pessoal, a fim de explicitar suas principais ferramentas de edição de áudio. Os estudantes ficaram muito interessados e desenvolveram uma rápida forma de apreensão do uso do recurso. Para aprenderem sobre a utilização do *software* eles produziram *jingles*<sup>33</sup> para inserir nos áudios dos protótipos. O processo de aprendizagem instrumental para uso do *software* de edição de áudio se deu de maneira intuitiva, a partir de uma breve demonstração do pesquisador sobre os principais recursos para a edição e de buscas na internet, realizadas de maneira autônoma, a fim de buscar soluções pontuais para as situações que surgiam. Um dos estudantes relatou:

**E1:** *“Eu peguei um pouco contigo. Daí peguei lá na página onde eu baixei o software e também fui vendo alguns vídeos que tem no YouTube<sup>34</sup>, tutoriais de uso do software e isso me ajudou a*

---

<sup>32</sup> *Audacity* é um *software* livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio. Distribuído segundo os termos da *General Public License* (GPL), ele pode ser utilizado para fins comerciais ou pessoais. (BALTAR, 2012, p.76) *Software* disponível para *download* em <http://audacity.sourceforge.net>.

<sup>33</sup> O *jingle* é “uma pequena peça musical cuja função é facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte. É geralmente curto e sua melodia é ao mesmo tempo simples e de fácil compreensão” (SIEGEL, 1992, apud FILHO, 2009, p. 124).

<sup>34</sup> Sobre o YouTube: “[...] foi lançado em maio de 2005 para que bilhões de pessoas possam descobrir, assistir e compartilhar os vídeos mais originais já criados. O YouTube oferece um fórum para as pessoas se conectarem, se informarem e inspirarem umas às outras por todo o mundo, bem como atua como plataforma de distribuição para criadores de conteúdo original e anunciantes grandes e pequenos.” (<https://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>)

*usar ele, a conseguir desenvolver os áudios no software”.* (Entrevista – 18 Ago. 2015)

O uso crítico da ferramenta se deu por meio de debates para elaboração do plano piloto, com diálogos sobre o papel da mídia na sociedade, a responsabilidade ética em torno dos conteúdos discutidos e a forma como os estudantes identificavam as ações de rádio. A partir da experiência de uso do *software*, foi possível detectar que o uso crítico dos meios, pressuposto pelos conceitos de mídia-educação (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009; LAPA; BELLONI, 2012), em que o fazer mídia na escola desenvolve a capacidade de entender os meandros da mídia e os processos pelos quais se pode manipular os conteúdos apresentados nos meios de comunicação, ficou mais acessível aos estudantes.

Uma das estudantes participantes do projeto relatou que o conceito mais relevante que ela conseguiu apreender e desenvolver diz respeito às possibilidades e facilidades de manipulação dos conteúdos exibidos:

**E2:** *Eu achei legal por que [sic] a gente conseguiu perceber o poder que a mídia exerce, entendeu? Como a gente conseguiria manipular se a gente tivesse esse intuito, como é fácil, é muito fácil! A gente fazia as perguntas e eu poderia, [...] eu vi várias situações em que eu poderia muito bem falar de um jeito que a pessoa iria concordar [...].* (Entrevista – 12 ago. 2015)

Quando de posse dos recursos digitais de edição de áudio, por meio do *Audacity*, ainda foi possível perceber que na edição dos áudios outras dimensões de indução de determinados conceitos poderiam ser realizadas. Diante das perguntas feitas pelos entrevistadores da rádio, os respondentes necessitavam de um tempo para pensar as respostas que seriam dadas. Porém, como havia a necessidade de adequar o tempo dos áudios apresentados ao período de 15 minutos, equivalente ao tempo do recreio dos estudantes, foi necessário realizar edições que reduzissem as pausas de pensamento dos entrevistados. O resultado dessa prática gerou uma representação de que os entrevistados possuíam raciocínio rápido diante das perguntas, desenvolvendo falas imediatas aos questionamentos:

**E2:** *É o Audacity, a gente conseguia montar tudo, juntar, e as pessoas tinham raciocínio super rápido na hora de responder... e isso não é verdade! Por que foi difícil, as pessoas tinham vergonha, por que realmente inibe, esse negócio do gravador e tal ... e eu aprendi isso, que, dá pra manipular muito bem e a gente tem que ficar esperto nessa questão [sic]. (Entrevista – 12 ago. 2015)*

Além dessa possibilidade de editar as gravações realizadas, os aspectos de manipulação de conteúdo também foram percebidos por meio da disputa de ideias durante as entrevistas realizadas para a formação dos episódios. Numa das situações relatadas, a estudante perguntou para um de seus colegas a opinião dele sobre a existência de uma rádio na escola. Diante da resposta negativa, ela buscou questioná-lo e encontrar uma forma de tornar a resposta positiva. Ainda percebeu que após conseguir mudar a opinião de seu colega ainda existia a possibilidade de editar a gravação de forma que apenas a resposta positiva fosse evidenciada na publicação. Ao levar essa situação para a reunião do grupo decidiu-se pela não utilização da entrevista, o que fez emergirem os critérios éticos implícitos no trabalho desenvolvido, representados por um acordo tácito de que não se recorreria à manipulação de conteúdo. Sobre essa situação ela comentou:

**E2:** *Eu fiz a pergunta... ah: “o que que você acha de ter uma rádio no colégio”? Ele falou assim: eu acho uma merda isso! E eu assim... como assim, tu acha uma merda [sic] se tu nunca viu um programa da rádio, tu nunca teve um contato com isso? Daí ele parou, pensou e falou assim: “ah é verdade”! Daí eu consegui, ... ele falou assim, “pensando bem seria bem interessante”. Eu poderia muito bem cortar aquela parte que ele falou mal e botar que seria muito interessante e eu achei isso. Pô! Tem como... daí eu fiquei pensando, quantas pessoas trabalham com publicidade, em jornal e essas coisas, devem ter feito isso, sabe, em algum momento. É fácil! (Entrevista – 12 ago. 2015)*

A partir dessa situação narrada e ilustrada pela fala da entrevistada, percebe-se que a dimensão ética é um determinante no trabalho de rádio como prática educativa, como aponta Paulo Freire (2011c), que precisa desenvolver-se como crítica permanente aos tentadores desvios éticos que se apresentam cotidianamente. Na medida em que a voz dos sujeitos representa e materializa o pensamento que significa uma essência ideal presente no ato de expressão, numa relação de aparência e “essência da consciência e sua história” (DERRIDA, 1994, p. 87-88) a dimensão ética surgiu no respeito ao que se considerou como fenômeno da verdade. Desenvolver a consciência ética é quando nós, enquanto “seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper” com “os desvios fáceis com que somos tentados” (FREIRE, 2011c, p. 34).

No áudio de abertura, denominado “Protótipo 1”, que foi ao ar no dia 04/04/2014, os estudantes elaboraram o material compondo uma espécie de modelo que pode ser identificado nos áudios que sucederam esse primeiro trabalho que foi ao ar. Esse formato foi composto por: 1) *jingle* de abertura; 2) apresentação dos participantes; 3) resumo do conteúdo do áudio; 4) série de entrevistas curtas; 5) música; 6) entrevista longa, denominada de Entrevista Principal; 7) encerramento (despedida); 8) música. Seus objetivos com a rádio e a forma com que eles utilizariam o recurso foram apresentados considerando-se uma dimensão participativa proporcionada pelas tecnologias digitais (JENKINS, 2009; PRIMO, 2007) da seguinte forma:

*“[...] nosso objetivo com a rádio esse ano é fazer com que os alunos tenham uma forma facilitada de saber as novidades do mundo dos estudantes, como por exemplo, saber de livros, e sempre que nós tivermos um bom livro pro vestibular ou coisa do tipo nós vamos manter vocês informados. [...] a nossa rádio vai ser a voz dos alunos e nós não atuaremos só por aqui, na rádio, mas também na internet, nas nossas redes sociais e também vamos estar em contato com todo mundo pelos corredores e a gente espera que vocês curtam essa nossa ideia”. (Voz dos Estudantes – Protótipo 1, Rádio Tolentino, 04 Abr. 2014)*

Para que a publicação do primeiro protótipo se realizasse, buscou-se uma tecnologia que permitisse que os áudios fossem

facilmente disponibilizados na *web* e pudessem ser acessados a qualquer tempo, sem a necessidade de muitos procedimentos para os usuários de tecnologias e ouvintes no projeto. Com isso, encontrou-se na plataforma *online* denominada *soundcloud*<sup>35</sup> a possibilidade de disponibilizar os áudios em redes sociais, *blogs*, *e-mails*, aplicativos de mensagens instantâneas, dispositivos móveis, por meio de *links* e sem a necessidade de o ouvinte realizar *download* do arquivo de áudio. O recurso de *podcasting* confirmou-se como um facilitador para utilização em múltiplos ambientes (CARVALHO; AGUIAR, 2010), como o ambiente virtual das redes e em diferentes turnos das aulas. Com apenas um clique o usuário de tecnologia, ouvinte da rádio, pôde acessar o material sem dificuldades.

A partir desse movimento gerado pela elaboração do primeiro protótipo, os estudantes criaram espaços nas redes sociais que serviram de divulgação do trabalho realizado. Assim, surgiu uma página na rede social *Facebook*<sup>36</sup>. Nessas páginas, também conhecidas como *fan-pages*<sup>37</sup>, há dois campos de descrição dos assuntos tratados: um de descrição curta e outro de descrição longa. Os estudantes preencheram a descrição curta com o conteúdo que indicava uma percepção sobre os objetivos da RE: “*Nossa Rádio tem o objetivo de informar, divertir e principalmente promover uma interação maior entre todos os alunos e funcionários da EEBFT*”. Na descrição longa, os estudantes pediram que eu elaborasse um texto com a finalidade de explicitar com mais detalhes a proposta de Rádio na Escola que se desenvolvia.

*O Projeto Rádio no espaço escolar é uma prática de uso de mídia na escola e pela escola, fundamentada nos conceitos de mídia-educação, que visa, através da integração entre as tecnologias digitais de informação e comunicação, introduzir no ambiente da escola situações formais e informais de aprendizagem,*

---

<sup>35</sup> <http://www.soundcloud.com>

<sup>36</sup> <http://www.facebook.com/radiotolentino>

<sup>37</sup> Conforme a “Central de Ajuda” da rede social, “Páginas servem para empresas, marcas e organizações compartilharem suas histórias e se conectarem com as pessoas. Assim como os perfis, você pode personalizar as Páginas publicando histórias, promovendo eventos, adicionando aplicativos e muito mais. As pessoas que curtirem sua página e os amigos delas poderão receber atualizações em seus *Feeds* de notícias”. (<https://www.facebook.com/help/174987089221178>)

*levando crianças e adolescentes a construírem suas cidadanias através da reflexão crítica sobre a mídia, bem como desenvolver ajuda mútua e o espírito de coletividade.* (Descrição da página na rede social – Acesso em 23 ago. 2015)

No movimento de criação dos espaços virtuais da rádio, os participantes do projeto optaram por nomeá-lo **Rádio Tolentino** (RT), em razão do nome da escola. O processo mais interessante dessa etapa foi o fato de que os estudantes encontraram, a partir do momento em que se sentiram pertencentes à rádio, a autonomia para realizar a divulgação do material radiofônico elaborado por eles.

Mobilizados pela necessidade de divulgação nas redes, eles buscaram criar materiais visuais que permitissem a disseminação do endereço eletrônico do *podcast* para que a comunidade escolar pudesse acessar em outros espaços que não apenas os escolares os conteúdos criados na Rádio Tolentino. Para isso, fizeram contatos com pessoas que os auxiliaram nessa função. A imagem 11 mostra o cartaz produzido após solicitação de auxílio técnico para criação de cartaz de divulgação a um ex-estudante da escola, que já havia concluído o EM e que trabalhava com criação gráfica. Então, o impulso de criar espaços de divulgação do material produzido materializou-se no nome dado à rádio da escola, o que permitiu um aspecto de identidade com a unidade escolar. A busca pelo nome foi ocasionada por um movimento de certa forma intuitivo e natural que não necessitou de intervenção ou ação de pesquisa, ou de um professor explicador. Uma vez estabelecida “a relação de vontade” (RANCIÈRE, 2013), a busca por resolver os problemas se deu por meio de uma escolha emancipada do grupo participante, que em consenso decidiu por esse nome.

Imagem 11: Cartaz elaborado por um ex-estudante da escola



Fonte: acervo pessoal.

Outro recurso visual utilizado foi a elaboração de pequenos cartões de divulgação do projeto. Nesse movimento, buscamos um elemento que permitisse uma identidade visual para divulgar os espaços virtuais da Rádio Tolentino nos espaços reais da escola e da comunidade.

Para que estudantes, professores e a comunidade escolar pudessem ter acesso aos conteúdos criados, foram impressas 50 unidades do cartaz, posteriormente coladas nas paredes da escola e em alguns estabelecimentos comerciais da comunidade. Além disso, impressões em papéis adesivos e folhas comuns serviram de cartões para serem distribuídos entre os estudantes. Nesses materiais visuais, constaram os *links* de acesso ao conteúdo do projeto, disponibilizado em *podcast*, e da página do projeto na rede social *Facebook*.

Imagem 12: Adesivos e cartões de divulgação



Fonte: acervo pessoal.

O material utilizado para identidade visual do projeto foi uma reverberação do movimento de colagem de *stickers* no ambiente da escola. Os estudantes utilizaram uma estética visual provocada pelos adesivos colocados nos corredores da escola antes de o projeto se desenvolver plenamente. Nessa busca por representar o projeto nas redes, os estudantes tomaram decisões coletivas sem a necessidade de intervenção de um professor que determinasse quais regras deveriam ser seguidas, tampouco de um mestre explicador que lhes dissesse o que fazer, como fazer e onde fazer. O papel que exerci foi de gerar situações que proporcionassem aos estudantes as tomadas de decisões emancipadas. O nome escolhido, “Rádio Tolentino”, em referência ao nome da escola, partiu de um movimento interno do grupo que se reuniu para realizar o projeto. Nessa busca por novos espaços virtuais, os estudantes desenvolveram um conceito visual que partiu das provocações realizadas no desenrolar do processo de implementação do projeto na escola. Essa iniciativa foi reconhecida pela equipe gestora da escola, que incluiu como contracapa da agenda escolar a imagem do cartaz da Rádio Tolentino. Esse movimento pode ser associado a uma tentativa de colocar a Rádio Tolentino como projeto pertencente ao currículo da escola.



Imagem 13: Cartaz Rádio Tolentino como contracapa da agenda escolar



Fonte: arquivo pessoal.

Os estudantes, quando questionados sobre quais atividades poderiam ser produzidas pelo grupo, trouxeram referências de programas famosos da grande mídia, as quais conduziram uma ideia inicial que pretendia repetir os programas de rádio de cunho humorístico, esportivo ou jornalístico. De certo modo, a ausência de outras referências de mídia conduziu os estudantes a pensar nos produtos da grande mídia, que é inescapável e “parte da textura geral da experiência” cotidiana (SILVERSTONE, 2011). Durante todas as etapas da pesquisa, a referência primeira partia de programas, mais como reprodução dos produtos já consagrados pelas grandes empresas de comunicação do que como criação de conteúdos e peças sonoras que possibilitassem alternativas ao que já existe. Essa identificação provém da concepção de que nas tecnologias digitais consumidores e produtores estão interligados. Henry Jenkins (2009, p. 30) nos faz lembrar que a convergência não se dá nos aparelhos tecnológicos, mas “dentro dos cérebros de consumidores individuais e suas interações sociais com os outros”.

**E1:** ...e infelizmente o programa de hoje está acabando, mas, como todo mundo já sabe, semana que vem tem mais... (Rádio Tolentino – Protótipo 2, 11 abr. 2014)

**E4:** ...ao longo dos programas que apresentamos aqui na Rádio Tolentino, nós entrevistamos vários professores e alunos... (Rádio Tolentino – Protótipo 4, 25 abr. 2014)

**E11:** *acho que tinha que ter uma rádio igual já teve na Malhação, com música e tal... com notícias.* (Grupo Focal, 25 jun. 2015)

**E14:** *Deveria dar notícias como a entrega de boletins, dias de prova. Tipo, meu pai ouve o rádio pra saber se tem acidente na rua.* (Grupo Focal, 25 jun. 2015)

**E16:** *A gente já sabe quem ganhou na “TriMania” pela rádio* (Grupo Focal, 25 Jun. 2015)

**E9:** *Tinha que ter igual ao “Discorama”, da Atlântida<sup>38</sup>, ou igual ao “Pretinho Básico”, fazer coisas engraçadas pra chamar a atenção.* (Grupo Focal, 25 jun. 2015)

Assim que os protótipos passaram a ser executados no recreio, os professores identificaram a rádio como uma ferramenta de realização de propagandas sobre situações que eles consideravam positivas aos estudantes. Em diferentes momentos da implementação do projeto e da realização da pesquisa, as referências aos programas consagrados das grandes emissoras surgiam como necessidade de busca por aceitação e agradabilidade do coletivo pela imitação. A necessidade de se recorrer aos clichês trazia essas referências como forma de uso instrumental da ferramenta de rádio, sem uso crítico, vazia de criação e processos de autoria ou transformações das práticas educativas da escola. Nos registros narrativos da vivência no campo de pesquisa registrei:

Uma observação que pode ser registrada como situação frequente é o fato dos professores e equipe gestora, até o momento, identificarem a rádio como um lugar de fazer propaganda sobre coisas que eles compreendem como positivas aos estudantes. Vale refletir esta situação dos professores pensarem a rádio como um meio de divulgação de suas atividades escolares [...]. Já me solicitaram que a rádio divulgasse datas de provas, trabalhos, passeios e exposições. Uma professora me solicitou que divulgasse um passeio, uma saída de campo que aconteceria com as crianças de 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental até um parque

---

<sup>38</sup> “Discorama” e “Pretinho Básico” são programas de rádio da emissora Atlântida, pertencente ao grupo Rede Brasil Sul de Telecomunicações (RBS).

chamado de “Adolfina”, porque as crianças não estavam motivadas para ir e a rádio poderia auxiliar na divulgação. (Grifos meus – Diário de campo, 09/05/2014)

Nas respostas ao questionário de perguntas abertas também constou-se essa identificação com as rádios comerciais. Ao convidar os professores a pensar sobre a forma como uma rádio na escola auxiliaria no ensino-aprendizagem dos estudantes, algumas respostas dadas usaram como referências as formas de agir das rádios corporativas, incorporando nas sugestões mecanismos de produção empresarial, com subdivisão de cargos e funções de responsabilidade. O veículo mercadológico de divulgação e entretenimento, pautado no uso instrumental, como mero veículo de informação, demarcou uma ideia de reprodução dos grandes meios de comunicação.

**P15:** ...os aluno [sic] poderão atuar nas inúmeras funções como redação, reportagens, locução, setor comercial, técnico.

**P2:** A rádio pode auxiliar os alunos com notícias e reportagens sobre atualidades, como por exemplo, um jornal-rádio. Ou até mesmo curiosidades, entretenimentos, etc., com participação direta dos alunos.

**P18:** ...através da mesma os alunos irão elaborar matérias para serem transmitidas na rádio...

**P19:** Usar o espaço para dar dicas de português; Usar o espaço para lembretes de provas e outros.

**P27:** Divulgar atividades, notícias de provas, recados e homenagens.

**P30:** A rádio pode transmitir informações, notícias, servir para entreter os alunos e principalmente ser um canal de produção e de apropriação de conhecimento, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

**P31:** Poderiam, os alunos fazerem [sic] a programação com temas trabalhados pela escola em todas as áreas e desenvolverem também projetos próprios, músicas, teatros, informações, campanhas de conscientização e outros.

Como forma de reflexão sobre essa questão, buscou-se o uso de outra palavra que substituisse as referências aos “programas” de rádio, na tentativa de mudar o significado e o resultado das produções da *web* rádio. Propus ao grupo que pensasse e me ajudasse na busca por uma palavra que gerasse um novo significado para as ações da Rádio Tolentino. Aqui foi possível identificar a característica do pesquisador como sujeito que é parte da pesquisa e ocupa lugar singular para discutir com um “excedente de visão” questões da problemática e da teoria do trabalho desenvolvido (CERNY, 2009). A busca estava em encontrar uma palavra que trouxesse um novo significado para o que estávamos criando e que esse novo significado trouxesse novas ações comunicativas, com objetivo de fazer emergir um uso crítico, focado na construção de conhecimento.

Dessa maneira, encontrou-se na palavra *performance* a possibilidade de abertura para a criação de novas formas de elaboração de conteúdo. Conforme aponta Rancière (2012, p. 8) *performance* é uma palavra que inclui “todas as formas de espetáculo”. A construção desse novo significado para o material apresentado pela rádio eliminou a busca por referenciais exteriores, o que possibilitou a abertura para a criação de outras ações de comunicação, emancipando o pensamento dos produtos da mídia corporativa.

“É objetivo da *performance* eliminar essa exterioridade de diversas maneiras: pondo os espectadores no palco e os *performers* na plateia, abolindo a diferença entre ambos, deslocando a *performance* para outros lugares, identificando-a com a tomada de posse da rua, da cidade ou da vida” (RANCIÈRE, 2012, p. 19).

Ao encontrarmos a *performance* como ação e palavra que definiria as realizações da Rádio Tolentino, outras referências vieram à tona no trabalho de Rádio na Escola. Assim, a *performance* “pressupõe que a vida social depende não apenas do jogo das circunstâncias objetivas, das condições e do condicionamento da estrutura e da história, mas que ela exige, de maneiras complexas e sutis, nossa ativa participação” (SILVERSTONE, 2011, p. 131). A proposta foi conceituada como possibilidade de permitir que expressões, palavras e ideias dos estudantes fossem o elemento principal do trabalho, com conteúdos realizados na perspectiva dos sujeitos envolvidos no projeto. O conceito emancipou os jovens para se apresentarem a partir de

referências estabelecidas por locutores ou repórteres dos grandes meios de comunicação, a partir da percepção de que “toda ação é comunicação” e que “a performance quase sempre implica idealização” de espaços públicos e privados, “os quais criam tanto o social como o individual e permitem ao *performer* não só apresentar-se para o outro, mas revelar-se a si mesmo – um ato essencialmente reflexivo” (SILVERSTONE, 2011, p. 132-133). Os jovens puderam se apresentar como eles são, tomando suas identidades para si e assumindo suas características pessoais de forma afirmativa, com suas vozes representando suas potências e suas qualidades, que a cultura escolar (SOUSA e CARDOSO, 2010) trata de normatizar e padronizar em regras de conduta e uniformizações que anulam as identidades e as expressões. Como assevera Martín-Barbero (2014, p. 26) “a cultura escolar prolonga a cultura do silêncio”.

Com isso abriram-se os canais de áudio da Rádio Tolentino para elaboração de conteúdos que expressaram as ideias dos jovens sobre alguns dos procedimentos escolares, como debates sobre os processos de avaliação escolar na perspectiva dos estudantes e suas percepções sobre as agitações políticas. Também apareceram os estudantes que desenvolviam trabalhos de composição e interpretação musical, participação das crianças em processo de alfabetização com leituras de textos e contações de histórias. A Rádio Tolentino também teve a participação de mães de estudantes que produziram conteúdos radiofônicos juntamente com seus filhos e enviaram para execução no *podcast* da Rádio Tolentino. Em dois momentos os pais participaram como protagonistas desenvolvedores de conteúdo: no Protótipo 4 e na Performance 12.

No Protótipo 4, a mãe de um dos estudantes da escola, formada em jornalismo, ao saber da iniciativa de RE entrou em contato comigo para informar que realizaria uma entrevista com um *rapper* brasileiro bastante popular entre os jovens, que estava de passagem por Florianópolis para participar de um evento na cidade. Como o *RAP* é um estilo musical bastante apreciado pelos jovens, a jornalista nos ofereceu a contribuição dela e do filho em algum material que estivéssemos elaborando. Solicitamos então que ela também se engajasse na proposta dos estudantes e perguntasse ao *rapper* sobre a ideia de usufruir de uma rádio na escola. A resposta reflexiva do *rapper*, que possui experiência com rádios comunitárias, foi mais um reforço na busca pela palavra que significasse uma emancipação aos produtos radiofônicos elaborados pela grande mídia.

**Jornalista:** *Qual a importância das mídias comunitárias e as locais para a educação? Uma rádio criada numa escola por alunos e professores, como uma rádio que a gente tem numa escola aqui da região, que é a Rádio Tolentino... você acha que isso gera uma reflexão sobre o cotidiano, mais do que a mídia convencional?* **Rapper:** *Depende. Às vezes tem rádio comunitária que é mais comercial que a rádio convencional, às vezes tem rádio comunitária que só tá baseada dentro da comunidade mas não atende aos anseios da comunidade. Toca a mesma música que toca na rádio Jovem Pan, toca o mesmo tipo de programação, então não agrega muito. Agora, quando tem o propósito de ser, de verdade, uma alternativa à mídia convencional, eu acho que é de grande valia...* (Rádio Tolentino – Protótipo 4, 25 abr. 2014)

Havia toda uma construção cultural, naturalizada, de atuação de uma rádio. Desde a identificação dos estudantes aos programas da grande mídia, passando pelos processos de divulgação e propaganda de rotinas escolares solicitadas pelos professores, caracterizando um uso instrumental do veículo, pautado apenas na repetição e reprodução das mesmas representações de rádio convencional. A partir dessa observação e reflexão sobre o risco de a Rádio Tolentino tornar-se um projeto objetificado na reprodução, vazio de crítica e pouco criativo, a provocação gerada pelo *rapper* nos mobilizou a de fato buscar outros referenciais de mídia e que a rádio na/da escola representasse uma ferramenta produtora de conhecimento dentro da escola, mobilizasse os estudantes a se reconhecer como autores de seus percursos formativos e gerasse a busca por emancipação dos jovens nas escolhas do que fazer, como fazer e onde fazer suas aprendizagens educativas.

A mobilização em torno da ideia de performances radiofônicas ampliou o campo de participação. O segundo momento em que uma mãe de nossos educandos apareceu como produtora de material para a rádio aconteceu na Performance 12. Uma estudante do Ensino Fundamental I, ainda em processo de alfabetização, estava praticando leitura com a fábula “A cigarra e a formiga”. Sua mãe, percebendo o interesse da filha na fábula e na rádio, foi até a escola no dia de entrega de boletins e me informou que estava desenvolvendo fantoches para

fazer a contação da história. Sugerir que ela gravasse a contação em áudio para publicação em nosso *podcast*. O resultado dessa ação gerou um material didático que hoje está disponível para audições e novos trabalhos pedagógicos para professores que quiserem trabalhar com a fábula em questão.

No desenvolvimento da Rádio Tolentino, a participação das mães dos estudantes demonstrou que os envolvimento da comunidade escolar com ações positivas são facilitados por uma RE. Caberia aos professores contribuir com esse movimento de participação. Porém, o envolvimento dos docentes com a Rádio Tolentino não acontecia. Já chegávamos ao fim da primeira etapa do projeto e foram raríssimas as ações propostas pelos professores. Para enfrentar essa questão e estimular os professores a conhecer os fazeres de uma rádio na escola, uma vez que a ampla maioria relatou nunca ter trabalhado com essa ferramenta, tornou-se necessário pensar em processos de formação para os professores, para que, ao se apropriarem dos meios de produção midiática, fossem capazes de pensar práticas pedagógicas através da RT.

Quando nos reunimos no grupo de estudantes para debater uma possível formação de professores para o uso da rádio, convidei-os a elaborar uma proposta de curso. Ao meu ver, essa etapa seria um importante passo para o reconhecimento dos estudantes da escola como sujeitos capazes de produzir conhecimento a partir de suas experiências. Quando eles assumiram o papel de pensar o processo de produção da rádio, também buscaram encontrar-se no método de explicação do fazer rádio, ao encontro do sistema explicativo, seriado e modular aplicado pela escola em sua estrutura tradicional. Provocados a inverter os lugares estabelecidos e se colocar como formadores, os jovens desenvolveram uma linha cronológica de formação, dividida em cinco módulos que compreenderam as etapas que o grupo da Rádio Tolentino desenvolveu empiricamente. Os módulos sugeridos foram: 1) processo criativo; 2) textualização e roteirização; 3) entrevistas com o público; 4) locução; e 5) edição e finalização no *software*. O estudante relatou essa elaboração, como pode ser lido no trecho abaixo.

**E1:** *minha ideia é que os minicursos sejam feitos em pequenos módulos, no caso cinco módulos. Cada módulo desses vai explicar um processo da rádio. Primeiro módulo seria o processo criativo, de onde tu vai tirar a ideia, de onde tu vai criar o programa, né? O segundo módulo seria sobre textualização e a roteirização de tudo isso, criar o*

*roteiro e criar textos que vão servir pra rádio. O terceiro módulo com o público, no caso entrevistas, matérias que tu vai encontrar, pessoas que serão entrevistadas na rádio, como fazer entrevistas. No quarto módulo seria o processo de locução, [...], que vai explicar sobre isso, de como juntar os três últimos processos, e o quinto e último seria a edição, que seria a finalização no software, o uso do programa, que é a ordem cronológica do que a gente começou, né, primeiro a gente veio aqui criou a ideia, fizemos um roteiro, depois a gente fez as entrevistas, gravamos a locução e depois fizemos as edições. (Diário de Campo – Reunião de organização do projeto 09, maio 2014)*

Mesmo com o interesse dos jovens em realizar uma formação que contaria a orientação pedagógica minha e da equipe gestora da escola, um ponto que atravessou todo o desenvolvimento da pesquisa foi o problema de como lidar com o tempo particionado que a escola desenvolve em suas práticas cotidianas. Em outras palavras, como realizar tais ações diante da organização do tempo da escola?

## 5.2 SOBRE O TEMPO DA ESCOLA

*Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo...  
Caetano Veloso – “Oração ao Tempo”*

Refletir sobre o tempo da escola foi uma questão que o próprio campo de pesquisa levantou. Quando nos encontrávamos para realizar a Rádio Tolentino, éramos atravessados por diferentes situações que demandavam um cuidado maior sobre como encaminhar as ações sem tê-las como ponto limitador de todo o processo. Se considerarmos a canção de Caetano que tem uma de suas estrofes como epígrafe deste item, até poderíamos nos envolver por uma metáfora do *tempo* como um senhor muito distinto que cuida de tudo o que acontece na vida humana. Seu impecável trânsito pelos espaços por onde as ações pedagógicas e a comunicação acontecem na escola se dá de maneira sutil e indelével.



A antiguidade grega distinguia dois conceitos de tempo: o *kronos* e o *kairos*. O *kronos* era o tempo sequencial, regido pelo movimento da Terra em torno do Sol. Era o tempo quantitativo, cronológico, que hoje medimos em meses, dias, horas, minutos, segundos. O *kairos* era o tempo da oportunidade, um tempo qualitativo, que apelava ao equilíbrio e ao sentido do momento certo. Era o tempo das estações do ano e dos ritmos naturais, mas também das ocasiões irrepetíveis, que hoje associamos a janelas de oportunidade. (FIGUEIREDO, 2008, p. 26)

Estamos tão ligados ao *kronos* que as marcas deixadas pela contagem e as consequências de suas divisões interferem no espaço pedagógico, nas ações pedagógicas e no desenvolvimento de todos os processos que a escola se propõe a desenvolver. “O *kairos* é o tempo da educação – uma educação que não se ajuste aos tempos a que se destina não cumprirá a sua missão” (FIGUEIREDO, 2008, p. 26). Por isso a percepção sobre o tempo da escola é algo que necessita de reflexão para que os processos pedagógicos ocorram de forma consciente.

Aqui apresento o “tempo da escola” como “um dispositivo de ordenação tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p.30), não como percurso formativo, mas como as rotinas desenvolvidas pela cultura escolar, as práticas escolares divididas em horários cronometrados, organizados de forma que ocorram cinco aulas de 45 minutos por dia, cinco dias da semana, como um dos quadros escolares “que administram a distribuição e o uso do tempo semanal e diário” (PALAMIDESSI, 2010, p. 115). Mesmo que o percurso formativo seja uma questão altamente relevante para o debate, aqui apresentarei uma reflexão de como é fundamental repensarmos a estrutura de horário praticada pela escola, para que essa estruturação não se configure como elemento que enclausura as rotinas e impede a fluidez e a fruição, encontrando no discernimento sobre isso um horizonte para se propor novos percursos na formação dos estudantes e nos fazeres dos professores.

Na Rádio Tolentino, a primeira questão foi pensar o tempo de cada áudio que seria vinculado no *podcast*. No ambiente virtual, o grupo dispunha de tempo indeterminado para publicações de áudios. Porém, o desejo dos estudantes de que os áudios fossem executados durante o intervalo de recreio determinou o primeiro limite das elaborações: faixas de áudio de até 15 minutos. Mariano Palamidessi (2010, p. 115) destaca três aspectos no “emprego do tempo”: “a) o estabelecimento de ritmos

por intermédio da subdivisão e do detalhamento de suas unidades; b) a determinação de atividades, exercícios ou ocupações determinadas; e c) a reiteração dos ciclos”.

Para que as elaborações da rádio não atrapalhassem o desenvolvimento das aulas nem interferissem na rotina de horários da escola, as faixas foram produzidas dentro do tempo do intervalo do recreio. As gravações eram executadas para os estudantes que se reuniam em torno do equipamento de som para ouvir. A imagem a seguir mostra as crianças e os adolescentes reunidos em torno do equipamento de som para ouvir a Rádio Tolentino.

Imagem 14: Execução da Rádio Tolentino no Intervalo de recreio



Fonte: acervo pessoal.

Porém, a organização das ações da RT também ficou marcada pela rotina escolar, rotina que está, entre outras práticas, ancorada na questão do tempo. Muitas conversas de elaboração do projeto dispunham apenas do intervalo de recreio para realização das atividades, demonstrando o que Anthony Giddens (1991, p. 28) chama de “esvaziamento do tempo” e “esvaziamento do espaço”. Distinguindo espaço de lugar, o autor coloca que “o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em diálogo com os estudantes para organização de uma das atividades registrou-se:

**Pesquisador:** ...o tempo do recreio tem sido muito curto pra gente organizar alguma coisa sem

*pressa. E6: não vem, o que você quer conversar não vem na cabeça. Pesquisador: o que vocês tem [sic] pra dizer também fica sempre interrompido, vocês trazem um monte de ideias legais... (Diário de Campo – Reunião de Organização do projeto, 24 abr. 2014)*

Nesse caso, “o ‘esvaziamento do tempo’ é em grande parte a pré-condição para o ‘esvaziamento do espaço’ e tem assim a prioridade causal sobre ele. [...] a coordenação através do tempo é a base do controle do espaço” (GIDDENS, 1991, p. 28). Seguem as conversas de organização. Toca o sinal que coloca fim ao intervalo de recreio:

*E2: Professor, preciso sair imediatamente porque tenho prova agora. Pesquisador: claro, vai lá! Todos: Boa sorte na Prova! E6: eu também preciso sair, tenho prova de artes... (Diário de Campo – Reunião de Organização do projeto, 24 abr. 2014)*

Outra situação trazida pelos estudantes foi a dificuldade de realização das entrevistas da rádio com os professores da escola. A organização do horário das aulas apresentava-se como um impeditivo para o pleno desenvolvimento das ações pensadas pelo grupo. Numa das situações, a estudante que estava encarregada de realizar entrevistas com estudantes e professores relatou dificuldade em conseguir encontrar momentos em que seus professores estivessem dispostos a ceder seu tempo para responder aos questionamentos dos jovens. O problema nas entrevistas com os professores não estava, no primeiro momento, em ceder a voz para a RT, mas na relação com o horário da escola e a sensação de extrema dificuldade em superar tal situação:

*E2: Eu tava dizendo que como eu não tinha a primeira aula, eu saí pra entrevistar os alunos, daí uma professora estava passando e disse que tava atrasada e tal, mas que ela queria dar entrevistas, só que o problema mesmo são os nossos horários, por que [sic] os horários em que a gente tá na sala, o professor também tá, e o horário que a gente não tá na sala, eles estão fazendo alguma coisa, acho que vai ser super difícil. (Diário de Campo – Reunião de organização do projeto, 24 abr. 2014)*

Também a equipe gestora constatou que a questão do tempo configurava-se como uma grande dificuldade no caminho das proposições de RE. A organização escolar, que devido à estrutura de horários encontra-se presa a uma rotina de aulas, foi identificada como o principal elemento a ser superado. A Rádio Tolentino, na singeleza de existir, descobriu uma questão fundamental para a relação fragmentada da estrutura escolar, revelada por uma expressão muito comum no vocabulário escolar: a palavra “grade<sup>39</sup>”. Essa palavra é comumente utilizada como figura de linguagem para descrever a relação de conteúdos do currículo, tanto de um curso como de determinada disciplina (grade curricular), ou então a organização do horário da escola (grade de horários). “Essas tabelas impõem um marco temporal absolutamente exaustivo e visível. Trata-se de um modelo único que regula toda a vida escolar em um mesmo ritmo. Sob essa forma particular, o horário é um quadro cuja reativação não admite movimentos nem adaptações” (PALAMIDESSI, 2010, p.117).

A percepção do tempo, quando refletida sobre o horário das aulas, conduz a uma percepção de que a grade de horários, articulada com a grade curricular e a grade de disciplinas, é algo que encerra, fecha, aprisiona o processo educativo numa uniformidade de práticas organizacionais, colocando-se como um grande empecilho no desenvolvimento de atividades que superem as rotinas escolares. Para buscarmos ideias e a anuência da equipe gestora da escola, quanto ao deslocamento dos professores para as ações da Rádio Tolentino evidenciou-se o seguinte:

**ED2:** *Nós vamos ter que pensar como vamos operacionalizar tudo isso dentro dessa grade fechada, que a gente tem de horários. Como vamos fazer isso? Alguns professores têm janelas no horário, mas a gente não vai conseguir coincidir uma e outro pra eles estarem nessa sala se eles estão em aula, então assim, como é que a gente vai fazer isso?* (Diário de Campo – Reunião de organização de oficinas, 9 maio 2014)

---

<sup>39</sup> O dicionário Michaelis Online apresenta 12 possíveis sentidos para a palavra “grade”. As duas primeiras definições, mais importantes para essa questão, são: 1. Armação constituída de barras de ferro ou ripas, paralelas ou em cruz, com intervalos, destinada a proteger ou vedar algum lugar. 2. Locutório dos conventos ou das prisões. (Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>, acesso em 4 set. 2015).

A percepção da grade curricular impede a mobilização de atividades para a superação das rotinas escolares, mas também impede que haja uma relação de envolvimento entre as partes da escola, entre as disciplinas que poderiam integrar-se e proporcionar práticas que representem novos significados para a cultura escolar. “Além do mais, o rompimento entre tempo e espaço fornece uma base para sua recombinação em relação à atividade social” (GIDDENS, 1991, p. 29). O planejamento coletivo de ações pedagógicas também acaba cerceado pela organização do tempo da escola, fragmentando ainda mais o processo e desencorajando os professores a organizar-se sistemicamente ou numa concepção de ensino que envolva as áreas do currículo numa dimensão voltada ao pensamento complexo, que como assegura Edgar Morin (2001, p. 36) existe “quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, entre as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”.

**ED2:** *Eu penso [...] que ainda é uma questão da dificuldade de juntar, nessa grade de horários que a gente tem, fica muito difícil pensar um trabalho integrado sem um planejamento antecipado, cada um vem dá sua disciplina, vai, vem outro, se não houver planejamento antecipadamente, não dá pra fazer trabalho integrado nenhum.* (Diário de Campo – 16 jun. 2014)

A iniciativa de realização de oficinas de uso dos recursos do *software* de edição de áudio encontrou como principal barreira a falta de disponibilidade dos professores em estar presentes num mesmo horário para que os jovens pudessem lhes demonstrar e multiplicar as aprendizagens que obtiveram por meio do uso da tecnologia. A ideia de colocar os estudantes para ensinar seus professores a utilizar a tecnologia com a finalidade de produzir conteúdo para a RT não foi o problema indicado como relevante, uma vez que eles estariam apoiados e suportados pela equipe gestora da escola, pelo professor da sala de tecnologia e pela minha presença. A principal dificuldade estava na relação com o tempo da escola.

A única maneira de realizar a oficina com a presença dos professores seria cancelando as aulas e dispensando os demais estudantes da escola. Mas isso representava um problema bastante

relevante para a equipe gestora, pois essa situação poderia infringir as regras reguladoras, fiscalizadas pela Gerência de Educação do Estado, que por sua vez poderia identificar descumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – especificamente no Artigo 24º, item I<sup>40</sup>, que apresenta a obrigatoriedade de as unidades escolares oferecerem 200 dias letivos –, o que poderia levar a UE a sofrer algum tipo de punição. Vale lembrar que, apesar das legislações preverem autonomia às escolas para planejar suas atividades, o Estado de Santa Catarina tem normatizado a organização do calendário escolar unificadamente para todas as escolas, com o início e o término do ano letivo, os dias de recesso no meio do ano, a formação de professores, feriados e férias já predeterminados pela SED, cabendo às escolas adaptar-se de acordo com as particularidades de cada região. Ainda que cada escola tenha garantida a autonomia para adaptar os calendários de acordo com as necessidades locais e regionais, estes necessitam ser submetidos às Gerências Regionais de Educação (GERED) para aprovação. A questão aqui descrita serve para ilustrar como as políticas acabam engessando as iniciativas que procuram ultrapassar o modelo praticado, isto é, há uma sobreposição dos princípios quantitativos em detrimento dos princípios qualitativos, gerando uma demasiada preocupação em se cumprir os dias letivos sem uma reverberação no espaço escolar para as propostas pedagógicas. Para isso, apresentar ações que fogem da rotina instituída e apresentam outras relações com o saber representa uma grande demanda para a gestão da escola, naufragando já na sua proposição. Foi o que aconteceu com a proposta da oficina para professores. “Essa relação com o saber é compreendida como a interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Como condição, envolve tempos e espaços de articulações dialógicas entre professores e desses com os sujeitos” (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014, p. 44 apud CHARLOT, 2000).

**ED2:** ... então, até porque nós vamos ter que levar essa proposta pra direção, né? Se a direção concordar em... porque é assim... o fator de agente ter que cumprir com a nossa carga horária

---

<sup>40</sup> Lei 9394/1996 - Art. 24: A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

*é o que tá muito gritante, é obrigatório, nós somos, tudo é os 200 dias que tem que ser praticado [sic] [...] essa cobrança vem do próprio calendário né, nós temos um calendário que muitas vezes não é aprovado, volta pra ser corrigido, porque tem que cumprir os 200 dias, então isso aí é uma coisa, [...] a gente também trabalha naquela, de denúncias, esse ano não mas, já tá tranquilo, mas nós já tivemos várias denúncias, assim ó, a escola liberou tal horário...*  
(Diário de Campo – Reunião de organização de oficinas, 9 maio 2014)

Refletir sobre o tempo na organização da escola não está apenas associado à integração das tecnologias ao currículo, não está apenas em mobilizar estudantes e professores a refletir sobre a mídia e desenvolver propostas pedagógicas por meio da RE. As legislações que tratam desse tema, as práticas da cultura escolar que determinam como se organiza o tempo das instituições também acabam por gerar a estagnação das questões pedagógicas dentro da unidade escolar. Reforçam um “modelo analógico de sociedade disciplinar”, em que “seu principal mecanismo de poder era o confinamento [...] num espaço e num tempo minuciosamente pautados e regulamentados” (SIBILIA, 2012a, p. 174).

Apresenta-se, assim, como uma dificuldade para que a equipe gestora consiga pensar e proporcionar ações que mobilizem os profissionais da educação e os estudantes a desenvolver ações que possibilitem uma troca de experiências e o acompanhamento do desenvolvimento do currículo da escola. O desafio de multiplicar a Rádio Tolentino mobilizou a gestão da escola a pensar nas práticas pedagógicas cotidianas e no seu acompanhamento. Esse tipo de vínculo com o tempo que se pratica na escola impede as reflexões coletivas sobre o que se ensina e como se ensina. Consequentemente, dificulta que a implementação de propostas interdisciplinares como a da RT seja identificada e apropriada pelos professores.

**EG2:** *...pra que isso ocorresse a gente precisaria ter com frequência momentos de troca entre os profissionais [...], isso não dá pra gente fazer sem essas paradas, eu penso que não dá. Para que a gente pudesse mais ou menos ter conhecimento do que tá ocorrendo nós teríamos que proporcionar um tempo de troca entre os professores e os*

*profissionais e pra isso a escola teria que ter essa organização de parar para refletir um pouco, o que é uma coisa que a gente não tem feito, então eu penso que hoje o que deixa a desejar com relação as [sic] questões pedagógicas da escola é essa falta de tempo programado pra reflexão, não existe hoje. A gente hoje tem o que? Uma semana no início do ano, depois no meio do ano a gente tem outra formação, concorda EG3? EG3: preocupado com os 200 dia letivo [sic]. EG2: Sim claro, porque nós temos uma agenda de 200 dias que é obrigado a cumprir, fora disso, esse calendário já, né, escasso de horário a gente teria que tentar triar quando fazer isso, é bem difícil hoje e eu não tenho essa resposta (Diário de Campo – 16 jun. 2014)*

A organização do tempo na escola condiciona as práticas pedagógicas, excluindo o tempo para as necessárias reflexões coletivas. No caso, se tomarmos como exemplo a realização dos áudios da Rádio Tolentino, para que pudessem ser reproduzidos na hora do recreio, as composições iniciais foram realizadas dentro de 15 minutos. Não foram feitas maiores reflexões sobre o tempo, apenas que esse era o único espaço/tempo livre para a execução sem interferir na estrutura desenvolvida pelo horário de aulas. Com o planejamento das aulas o mesmo acontece, dificultando ainda mais a realização de práticas que superem os processos de transmissão do conhecimento e mobilizem o desenvolvimento e a circulação de novos discursos pedagógicos. O professor Dr. Antônio Dias Figueiredo, na conferência de abertura do *Challenges 2015*<sup>41</sup>, destacou a necessidade de superar as práticas pedagógicas dependentes da indução do modelo social que resulta em práticas subjacentes à aula magistral medieval, centrada no discurso e no *scripto*. Acrescento nessa reflexão a questão de como se organizam os

---

<sup>41</sup> A IX Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2015 aconteceu nos dias 14 e 15 de maio de 2015 no Centro de Competência em TIC na Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na cidade de Braga, Portugal. A apresentação de *slides* em que o Prof. Dr. Antônio Dias Figueiredo discute essa questão encontra-se disponível em: <http://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/adf-challenges-acetatos150513final?ref=http://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/slideshelf>  
Acesso em 6 set. 2015



tempos da escola, e a forma como a ausência de momentos para a reflexão de como eles se desenvolvem centraliza o desenvolvimento de práticas focadas na tradição da transmissão do conhecimento, direcionadas para processos de explicação. Superar este paradigma da explicação não pode ser confundido com a recusa da fala do professor que se coloca criticamente diante dos contextos sócio históricos de seu tempo. É, ao contrário disso, colocar o professor como não apenas aquele que dá boas explicações, mas ao sujeito da educação que faz as melhores perguntas, que se posiciona e participa da construção dos processos educativos com responsabilidade ética, poética, teórica e metodológica.

Ao dialogarmos sobre as raras práticas inovadoras, percebeu-se na fala de uma das participantes da equipe gestora a necessidade de superação da monotonia provocada pela rotina da escola e a relevância de se repensar a estruturação e organização do tempo, desde o desenvolvimento das aulas até as questões profissionais da carreira dos professores e professoras da rede.

**EG2:** *Exatamente, eu acho que tem que talvez mesclar entende? Não só coisas totalmente inovadoras, mas tem que trazer sim situações inovadoras até pra que não caia numa situação de rotina de monotonia, que as aulas fiquem desinteressantes, eu acho que o professor deve evitar essa monotonia, essa rotina, né, a mesma coisa, feijão com arroz todo dia, ou só livro didático e aula de explanação né? Eu acho que, agora... quebrar com isso e ter essas aulas inovadoras também precisa de tempo! Tempo pra preparar, pra elaborar, além de planejar, além de executar, avaliar o processo, isso é fundamental né? Então eu ainda penso, é a minha utopia né? Isso difere da nossa realidade, eu penso que o professor, vou exemplificar aqui um professor do 1º ao 5º ano, séries iniciais, eu penso que um professor de 1º ao 5º ano não poderia em hipótese alguma trabalhar 40 horas, entende? (Diário de Campo – 16 jun. 2014)*

O tempo, como canta Caetano na música que abriu a reflexão, é um “compositor de destinos”. A relação que nós desenvolvemos com o tempo, nos espaços da escola, interfere diretamente em nossas práticas

pedagógicas cotidianas, seja nos usos das tecnologias para desenvolver uma rádio na escola, seja em nossas práticas de sala de aula ou nas propostas que pretendam criar novas situações de aprendizagem e ensino. Pensar o tempo da escola é estar disposto a considerar a educação “num outro nível de vínculo”, que busque, acima de tudo, que o resultado “espalhe benefícios”, que nos mobilize a realizar o que ainda não foi feito.

### 5.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

*Cada fala  
Cada palavra cala  
E ganha um signovo  
Significado para mim  
Karina Buhr – “Cada palavra”*

Um projeto que promova o debate em torno das questões da mídia dentro dos espaços escolares demanda a participação de professores envolvidos no processo de leitura crítica dos meios de comunicação. Uma vez que a mídia-educação caracteriza-se pelo fazer de professores que trabalham com as mídias na escola (RIVOLTELLA, 2009), é legítimo considerar a necessidade de se colocar adiante da reprodução do que se produz nos veículos de mídia tradicionais. Devemos acrescentar a necessidade de colocar no horizonte da educação para as mídias a superação da reprodutibilidade gratuita dos produtos consagrados, superar as práticas que mais fantasiam a participação dos estudantes e reforçam os padrões hegemônicos do que se dispõem a discuti-los criticamente. Com as TDIC cada vez mais democratizadas pelo viés do consumo e com uso naturalizado pelos estudantes nas salas de aula, que fazem das redes de comunicação a coluna vertebral da sociedade em rede (CASTELLS, 2005, p. 18) – apesar de regras proibitivas de seus usos em sala de aula –, cabe a nós professores considerar a formação crítica para os meios como um elemento inescusável do fazer pedagógico contemporâneo, para que se possa desenvolver um olhar cuidadoso e problematizador sobre as tecnologias (FISCHER, 2012) e aproveitar o que elas podem oferecer de melhor.

A participação dos professores na proposta de rádio na escola desenvolvida na Escola de Ensino Básico Francisco Tolentino foi um ponto nodal no desenvolvimento da pesquisa. A discussão das representações que os professores desenvolveram sobre a Rádio Tolentino não se traduziu e não se deu apenas nas falas desenvolvidas

pelos participantes, mas também nos silêncios registrados, nas omissões e nas ausências. Pensar as pausas, os silêncios e as ausências me provocou a refletir sobre outros dilemas do campo da educação, colocou-me diante de outros sentidos ao desenvolvimento do projeto de mídia-educação, ao revelar que é preciso resistir aos mais diferentes obstáculos para que uma proposta se consolide.

Nas questões abertas sobre como os professores percebiam a utilização de uma rádio na escola, as respostas foram dimensionadas de maneira que pudessem representar as qualidades participativas do projeto, tanto por professores como por estudantes. Foi possível destacar que, por um lado, um projeto dessa dimensão desperta os professores para a participação das crianças e jovens no ambiente da escola. Há uma representação muito favorável ao desenvolvimento de projetos de RE, como podemos ver:

**P1:** *A rádio na escola é um instrumento de participação efetiva do aluno no ambiente escolar.*

**P17:** *Uma rádio na escola facilita a comunicação, transmite informações importantes e necessárias à comunidade escolar.*

**P18:** [...] *desperta a criatividade dos alunos e por fim conseguimos detectar diversas habilidades de cada um*”

**P19:** [...] *serve para estimular o aluno a criar*

**P21:** *Desperta a curiosidade dos alunos. Pode ser uma forma de auxiliar as informações dos alunos, mantê-los informados.*

Por outro lado, uma parcela dos professores não se reconheceu como participante do projeto, imputando a ação exclusivamente aos estudantes. Nas respostas apresentadas, os professores não se colocaram como sujeitos do processo de construção da *web* rádio. Há um distanciamento entre as ações pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas da sala de aula e as ações pedagógicas envolvendo a Rádio Escolar que se vincula com a fragmentação do currículo, em que as ciências e as linguagens encontram-se fechadas em si mesmas (MORIN, 2011). A participação é identificada como de caráter exclusivo dos estudantes, assim como as possibilidades de criação e trocas de experiências. Os processos de autoria, de produção de conteúdos e o desenvolvimento de reflexões a partir das práticas pedagógicas dos professores não são percebidos como ferramentas pedagógicas potencialmente

desenvolvedoras de conhecimento coletivo. Na percepção dos professores, sobre a utilização da rádio na escola, há uma exaltação da importância pedagógica da ferramenta, mas ao mesmo tempo que se reconhece sua importância se transfere aos estudantes a responsabilidade pelas ações:

**P3:** *Acho importante, pois haverá entretenimento, a comunicação entre os colegas, a troca de experiências, o compartilhamento de ideias.*

**P25:** *Desenvolver a comunicação entre os alunos e a comunidade escolar com maior dinamismo.*

**P12:** *Acho importante, pois neste espaço as crianças podem expressar suas ideias, conhecer e fazer amigos, compartilhar experiências, etc.*

**P10:** *Muito importante, pois os alunos vão ter a oportunidade de expor suas ideias, interação com as demais pessoas que trabalham na escola, troca de experiências*

**P9:** *Acho que é bom para os alunos poderem comunicar-se uns com os outros de uma forma “diferente”, utilizando o microfone.*

**P24:** *Acho excelente!!! É uma ferramenta pedagógica “nova” e muito atraente, pois possibilita a interação com alunos dentro e fora da escola.*

Ao analisarmos esse aspecto de colocar os estudantes como realizadores da rádio, surge a dimensão da necessidade de estimular os jovens a se reconhecer como protagonistas dos fazeres pedagógicos. Há uma identificação de que iniciativas com essas características de possibilitar aos estudantes interferir nos espaços da escola e estimular a participação com suas vozes os colocam no centro da ação. Ao mesmo tempo, ao colocar os estudantes no centro da ação, os professores retiram de si a função de serem os agentes estimuladores dessa participação. Ao considerarmos esse elemento do desejo de que o “aluno” se encontre no foco das ações da rádio e a negação da participação dos professores também como autores e produtores de conteúdos para a RE, justificam-se a ausência e a lacuna deixada pelos professores ao longo das ações da RT.

É nesse sentir da ausência dos professores, na profunda identificação de fragmentação e isolamento, de quem luta por integrar a escola e unificá-la por meio de ações que signifiquem a superação da

transmissão de conteúdos de um currículo prescritivo, que encerram nos procedimentos de explicação as práticas de ensino, na fragmentação do tempo, do currículo e do percurso formativo é que se pode compreender os silêncios dos professores em propor ações de mídia-educação por meio da rádio na escola. Há uma estrutura limitadora do pensamento que impede que o engajamento se dê de forma autêntica, no sentido de que o papel da escola, como lembra Paulo Freire (2011c), não está em transferir conhecimento, mas em criar possibilidades para a sua construção. No mesmo patamar da vontade e do reconhecimento da importância de envolver os estudantes em projetos que tragam novas práticas pedagógicas, encontram-se os elementos que desestimulam os professores a se reconhecer como autores de seus fazeres. Como relatou a participante da equipe gestora da escola, há a necessidade de os professores se reconhecerem enquanto autores dos processos pedagógicos e que uma das chaves para isso pode estar no planejamento integrado de ações, tendo a rádio com catalisadora desse processo.

**EG2:** *Agora... é possível que a rádio, [sic] venha a ser uma forma de fazer com que esse conhecimento da sala de aula tenha mais visibilidade, que dinamize e que proporcione esse trabalho integrado, por que [sic] ainda é difícil de acontecer, nós já fizemos “n” tentativas de fazer acontecer os planejamentos integrados, botava disciplinas afins, mas é muito difícil e a gente chega a se frustrar, nesse estilo que a gente vive assim, o professor chega, dá sua aula e corre pra outra escola, olha, [...], a gente ainda luta por isso e a gente vê que não é uma coisa fácil. (Diário de Campo – 16 jun. 2014)*

De fato, não é uma coisa fácil. Como observado nas reuniões pedagógicas, há um consentimento dos professores em torno dos aspectos coercitivos e proibicionistas quando se trata do uso de tecnologias, por elas representarem um poderoso instrumento de dispersão ou de fuga (SIBILIA, 2012a; 2012b). Isso não significa pensar que a RE ou as tecnologias digitais darão o “passe de mágica” que transformará a educação, mito da tecnologia como solução para tudo (FISCHER, 2012), mas que elas podem sim representar mais um passo para que o protagonismo reverbere ações que mobilizem algum tipo de significado consistente e consciente. Pensar integralmente o desenvolvimento da escola passa por considerar o que os jovens

vivenciam no seu tempo, na contemporaneidade, e ajudá-los a ler e interpretar as representações midiáticas proporcionadas pelas TDIC a partir da superação do paradigma da difusão de um para todos. Aqueles professores que se reconheceram como protagonistas no uso das tecnologias perceberam essa dimensão tecnológica como uma necessidade de atrair a atenção dos estudantes para o que se realiza na escola:

**P6:** *Acho que seria muito bem vindo pois temos que estar sempre inovando o aluno de hoje está atento a novidades e para seu ensino-aprendizagem seria muito bem vinda uma rádio na escola. [sic]*

**P11:** *Acredito que seja bom, e trazer novos projetos para a escola e novidades só enriqueça [sic] a entidade e nossos educandos. Trazendo novas experiências.*

**P15:** *Gosto muito do binômio educação e tecnologia. Entendo que uma rádio na escola é de suma importância, estaremos diretamente atuando com comunicação, pois as TICs estão no nosso dia-a-dia e precisamos utilizar todas as ferramentas disponíveis.*

**P20:** *Uma ferramenta interessante para professores e alunos. Diante de tantas informações e diversidade cultural no país, ela é um caminho para debater e mostrar os diversos estilos musicais da sociedade.*

**P22:** *Com seu uso, o ambiente de aprendizagem torna-se-a [sic] mais interativo, onde o professor e o aluno são os protagonistas de seu sucesso em busca do conhecimento.*

Os estudantes, ao longo do desenvolvimento das atividades da Rádio Tolentino, assumiram suas posições de protagonistas e foram construindo relações no ambiente da escola para desenvolver os eventos e conseguir gravar as performances. Isso não poderia ter acontecido se não fosse a compreensão dos professores quanto à ausência dos estudantes nas aulas. Em muitas situações, os meninos e as meninas se reuniam em horário de aula, com a anuência de seus professores, que, compreendendo que havia um objetivo na ausência, permitiam que saíssem de sala para reunirem-se ou permitiam a chegada após a troca de aulas ou o término do intervalo. Sem essa relação de diálogo entre

educadores e educandos, que assumiram uma postura dialógica em suas práticas curriculares (FREIRE, 2011b), essa situação se converteria em um impedimento para o desenvolvimento da Rádio Tolentino. Ao término da série de quatro episódios, o grupo decidiu que deveria agradecer a essa contribuição de seus professores. **E1:** *Agradecemos, especialmente pela compreensão de todos os professores que facilitaram as nossas participações nas reuniões de elaboração da rádio e também por flexibilizarem nossas chegadas tardias nas aulas* (Rádio Tolentino – Protótipo 4 – 25 abr. 2014).

Porém, a proposição, criação de conteúdos e interesse em realizar ações que envolvessem seus estudantes e suas disciplinas na rádio foram pouco observados. Quando buscamos enfrentar o problema, na conversa já mencionada sobre o desenvolvimento de oficinas de usos do *software* para os professores, a participante da equipe gestora destacou uma questão que representava uma percepção coletiva que deveria ser enfrentada: o fato de o projeto ficar atribuído apenas ao proponente e aos estudantes que participam dele, significando que ela poderia se tornar uma estratégia isolada e facilmente desarticulada, por não ser parte do currículo da escola, por não ser apropriada pelos professores como uma ferramenta pedagógica, um objeto de estudo e principalmente de ação cultural de todos. Mais que uma ferramenta, fazer mídia-educação através da rádio na escola é reflexão, ação e prática cultural.

**EG2:** *Então a escola, quando ela tem um fundamento, porque que ela vai liberar, não é por qualquer coisa, é um momento importante, é a implementação de algo que nunca teve [sic] na nossa escola, então é a primeira vez, então é uma coisa nova e se a gente não aprender a gente não vai utilizar, aí vai ficar a rádio do Éverton e dos meninos...* (Diário de Campo – Reunião de organização de oficinas, 9 maio 2014)

Trazer os professores para compor os conteúdos foi um dos principais obstáculos para a inserção do projeto como ponto de destaque no currículo da escola. As discussões que sucederam a implementação e as realizações da Rádio Tolentino foram, por assim dizer, sufocadas pelas demandas cotidianas do modelo educativo, da cultura escolar (SOUSA e CARDOSO, 2010), que estão imbricadas na ausência de uma relação dialógica que comece na escolha dos conteúdos programáticos

(FREIRE, 2011b). Os estudantes seguiam criando propostas de trabalho e desenvolvimento de conteúdos para a rádio que dialogavam com os conteúdos programáticos de diferentes disciplinas e envolviam a participação de seus professores. Mas o movimento contrário, dos educadores para os educandos, não se deu de maneira coletiva.

Uma professora indicou alguns estudantes para trabalhar com entrevistas sobre um tema desenvolvido em sala de aula e que se tornou conteúdo para uma das performances, e uma professora alfabetizadora auxiliou um de seus alunos a gravar uma leitura de poema para um dos protótipos. Contudo, à medida que o trabalho com a rádio tornava-se consistente e os estudantes demandavam saber mais as opiniões de seus professores sobre as questões apresentadas nas performances, os professores passaram a negar suas participações e a não desejar conversar com os alunos que queriam gravá-los para a rádio. Essa questão foi tema de registro nas narrativas de observação do campo de pesquisa:

*Quando se convida os professores a participarem da rádio eles não querem, sempre alegam que não estão inspirados, que não tem tempo [sic], que estão ocupados ou que tem alguma coisa por fazer, então há um certo medo da ferramenta, e isso já aconteceu hoje com o EG1, com a P5, com a EG4, com uma funcionária da cozinha, o EG3, enfim, todos os adultos com quem conversamos negaram participação... faz parte! (Grifos meus, Diário de Campo – 01 set. 2014)*

Essa situação foi desencoberta quando os estudantes elaboraram um plano de ações que se desenvolveu por meio da ideia de um dos participantes, em reunião de organização das ações, que propôs que a RT questionasse as pessoas sobre o significado de amadurecer, refletindo sobre o fato de crescer e se desenvolver como pessoas adultas estar intimamente ligado à perda dos sonhos de infância. A partir de um bate-papo filosófico entre os estudantes, eles foram desenvolvendo conceitos sobre essa temática, e a partir de suas discussões um plano de ações chamado “Projeto Utópico” se desenvolveu em torno dessa questão: pensar a utopia como a capacidade humana de sonhar. Neste trabalho o conceito de emancipação em Jacques Rancière (2013) que venho desenvolvendo se aclarou a partir da concepção de que o professor que emancipa coloca sua inteligência em igualdade com a inteligência de cada estudante, admitindo que não há inteligências



diferentes quando cada uma fala do que é e do que sabe (idem, *ibid.*, p. 141). A imagem a seguir mostra um encontro dos estudantes para debater a série de conteúdos que se desenvolveu a partir do tema UTOPIA<sup>42</sup>.

Imagem 15: Debate dos estudantes que definiu uma série de conteúdos para a RT



Fonte: acervo pessoal.

---

<sup>42</sup> A escolha da palavra “utopia” surgiu da reflexão que estabeleci a partir das reflexões dos estudantes. Da reflexão sobre as reflexões. Ao dialogar com eles sobre “os sonhos de infância”, apresentei o conceito de utopia como “a capacidade humana de sonhar”, apoiado na poética de Eduardo Galeano (2001, p. 230) em “Ventana sobre la utopia”, em que o autor relata: “Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”

Também usei como elemento de apoio a poesia de Mário Quintana (1999, p. 36) em “Das utopias”:

“Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!”

No fazer rádio na escola, o currículo “se amplia e passa a ser o que vivemos, as relações que mantemos ou desejamos, os saberes que construímos ao nos apropriarmos da informação transformando-as em conhecimento” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 51). Aqui apresento um excerto da narrativa sobre essa realização, para que se possa compreender melhor o fazer pedagógico na ação de elaboração que antecede os trabalhos de gravação de áudios. Esses encontros podem ser identificados como reuniões que se pautam em diálogos, educador–educando e educando–educador emancipando uns aos outros (FREIRE, 2011a; 2011b; RANCIÈRE, 2013):

*Esta série de atividades sonoras envolverá diferentes performances radiofônicas que terão como tema central a Utopia. A partir da reflexão e de perguntas que nortearão as entrevistas, o eixo será desenvolvido, primeiramente através de um pequeno texto, elaborado pelos participantes da equipe que desenvolverá o projeto. Durante a reunião de pauta, que definiu a temática de investigação que será desenvolvida, as reflexões geradas pelo E5, E2 e E6, já apontaram para algumas perguntas fundantes do tema: O que significa amadurecer? Que sonhos você tem? Que sonhos você alimentava na infância? Amadurecer tem a ver com a perda de sonhos, com deixar de sonhar? O que você entende por Utopia? Você já abriu mão de algum sonho?*

*Ao direcionarmos as perguntas para o E6, realizando um pré-teste das perguntas elaboradas, foi respondido que ele, a primeira vista entende que o significado de amadurecer é “ter responsabilidades, deixar de prestar a atenção só no teu lado e passar a prestar a atenção no que as outras pessoas precisam também. Você deixa de ser só pra você, em geral”. Sobre seus sonhos, ele respondeu que não tem nenhum sonho em particular e que ainda não chegou a abrir mão de nenhum sonho. A partir do problema de não conseguirmos as respostas para as perguntas elaboradas, surge uma outra questão: Será que os jovens sonham?*

*Para o E5, ele percebe que muita gente, quando decide se tornar um adulto, a pessoa para de sonhar, para de gostar de suas preferências*

*infantis, utilizando-se de exemplos como o gosto por super heróis, gostar de correr na rua e etc. E6, pensando isso, pontuou sobre as pessoas mais rígidas que afirmam “eu nunca vou mudar”, que elas se esquecem que elas mudam sem perceber, num momento elas preferem algo, de repente ela passa a deixar tais preferências ou posturas. E5 rebateu o pensamento colocando que isso não é um problema quando acontece naturalmente e que as vezes elas se obrigam a mudar por que estão necessitadas de amadurecer [sic]. (Diário de Campo – 14 jun. 2014)*

Após o debate e uma complexa elaboração de conteúdos como poemas, textos e reflexões sobre o tema, os estudantes passaram a buscar pessoas da escola para responder a suas perguntas. Mas, como já mencionei, houve certo receio em participar das entrevistas. Os silêncios mais uma vez voltaram a significar um distanciamento e um receio de se expor. Uma das professoras que se propuseram a ceder sua voz para o trabalho decidiu, diante das perguntas, não permitir que o áudio fosse colocado no *podcast* da Rádio Tolentino. Quando as perguntas sobre a questão da Utopia foram desenvolvidas, ela solicitou que a entrevista fosse finalizada sem as respostas e que o áudio não fosse publicado, porém permitiu que eu gravasse nossa conversa após essa situação, para constar na narrativa da pesquisa.

**Pesquisador:** *Mas quais são os problemas de ter a sua voz gravada?* **P6:** *Pois agora, meu bem, sei lá, é a responsabilidade por ser professora talvez, por ter que falar a coisa certa sempre, quando eu tô [sic] na aula eu me preparei pro que eu vou falar, agora sei lá, assim de surpresa...* **Pesquisador:** *mas o bacana da rádio é isso, é tirar a gente um pouco dessa responsabilidade do professor, porque antes de ser professor nós somos gente...* **P6:** *Bom, são três horas, preciso ir lá que eu tenho aula. (Diário de Campo – 12 ago. 2014)*

Assim se desenvolveram os silêncios do trabalho e na tentativa de envolver os professores como participantes das ações. Além das demandas proporcionadas pelas rotinas escolares, há também um caráter crítico da ferramenta, que representa uma exposição ameaçadora

daqueles que participam dela. Há certas fronteiras no que diz respeito à dimensão ética na participação das vozes que compuseram as performances, que estão na exposição das pessoas ao que pode ser considerado como erro. No senso comum considera-se que um professor ou uma professora não pode errar, ou então não pode emitir uma resposta que não envolva uma preparação.

A representação criada pelos professores ao iniciar o projeto não correspondeu ao que se desenvolveu ao longo da pesquisa. Os professores demarcaram a ausência e os silêncios. Há uma série de questões subjetivas que colocam os professores em situações que os impedem de desenvolver ideias que transformem as rotinas escolares, que proponham a construção de outra cultura escolar. Não se pode responsabilizar os professores por tais situações, uma vez que há um impulso inicial de se envolver com ações como a da RT. O problema está na percepção de que não há formas de mobilizar esforços que superem a estrutura consolidada. Apesar disso, uma rádio na escola representa a possibilidade de busca por uma educação que crie significados.

Imagem 16: Nuvem de palavras citadas pelos professores



A imagem 16 é uma nuvem de palavras composta pelo último item do questionário respondido pelos professores. Nele, solicitei que se escrevessem cinco palavras que mais se aproximavam da ideia dos professores sobre o uso de uma rádio escolar no ambiente educativo. A

expectativa dessa questão era gerar palavras-chave que permitissem identificar as representações dos respondentes sobre esse tipo de mídia. As que aparecem em destaque são as que mais foram citadas pelos professores, revelando os aspectos da *informação*, *comunicação* e *interação* como a tríade central dos significados. Na nuvem, percebe-se que há uma expectativa muito positiva na utilização da ferramenta e que os aspectos que revelam as ausências são externos ao que se pode desenvolver numa proposta de educação para as mídias por meio da rádio na escola.

#### 5.4 A VOZ DOS ESTUDANTES

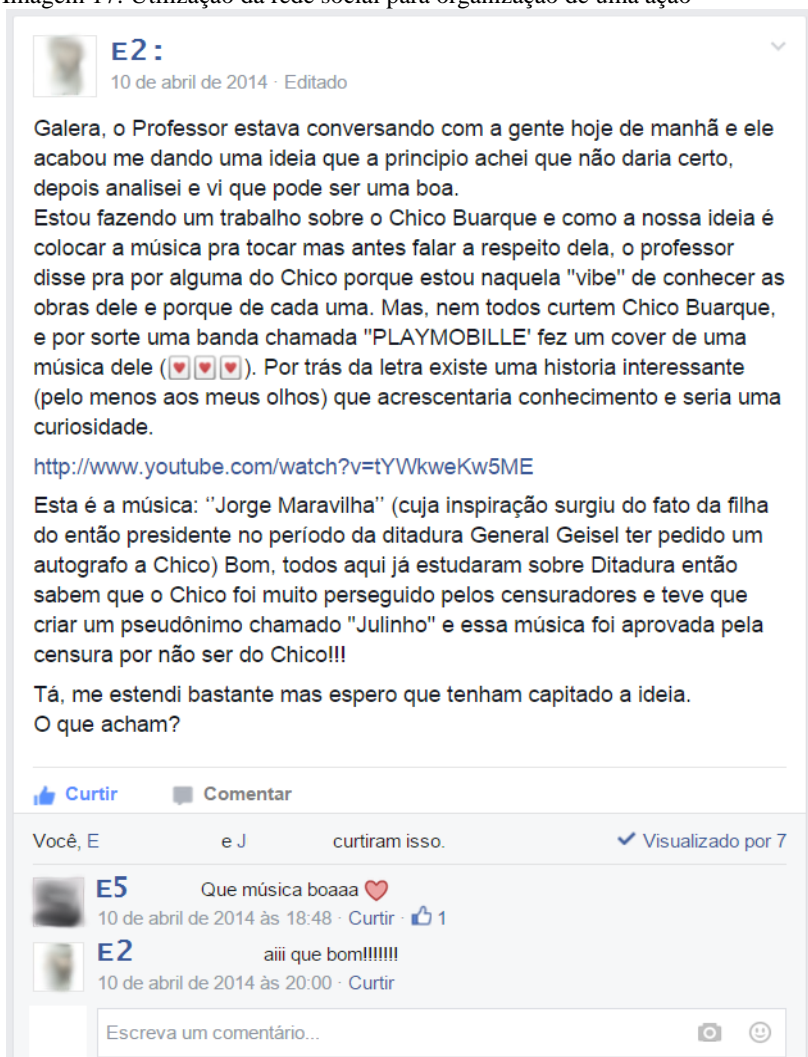
*Ela é minha luz,  
O seu brilho me conduz  
A paz eterna  
Lucas Eliezer dos Passos – “Menina”*

A epígrafe que abre este item é parte da letra de uma canção composta por um estudante da escola e que foi mostrada pela primeira vez na Rádio Tolentino. Apesar das dificuldades de envolver os professores no projeto, os estudantes encontraram nele uma oportunidade de mostrar suas capacidades. Na condição de professor que auxiliou no desenvolvimento do projeto na escola, coube a mim olhar para a comunidade escolar em busca de talentos que pudessem ser mostrados ou revelados pela rádio e desenvolver esse olhar sobre o espaço da escola por reconhecer as capacidades dos estudantes. Numa dessas buscas apresentou-se esse estudante compositor de canções de voz e violão.

Oportunizar espaços de comunicação para que se possa discutir criticamente a mídia, gerar conhecimento, propor uma alternativa aos meios de comunicação que atuam na lógica do mercado e estimular a produção de conhecimento dos estudantes, passou por reconhecer o potencial crítico e criativo daqueles que se aproximaram da rádio. Conforme já abordado no item anterior, enquanto toda a estrutura escolar se desenvolve para silenciar e normalizar os jovens, seja por meio da uniformização das identidades, do silenciar de suas vozes nas decisões burocráticas, seja pela organização dos tempos e espaços da escola (SOUZA e CARDOSO, 2010; MARTÍN-BARBERO, 2014), a rádio significou a oportunidade de os jovens sentirem-se responsáveis por suas ações.

No processo de criação inicial dos conteúdos da proposta, houve uma grande dependência das minhas explicações. Eles sentiam a necessidade de solicitar o meu aval para as proposições de conteúdo a serem exibidos, numa espécie de hábito ou dependência das práticas do mestre explicador (RANCIÈRE, 2013). Apesar de diversas vezes eu enunciar as dimensões e peculiaridades de uma rádio na escola e que haveria confiança de minha parte quanto à capacidade deles de lidar com os desafios, a dependência da explicação e a necessidade de confirmação de uma certeza de estar correto faziam com que os jovens me envolvessem na maioria das ações propostas por eles, tanto por meio de encontros presenciais quanto de encontros a distância, pelas redes sociais. Com os estudantes, foi necessário desenvolver estratégias que lhes permitissem enfrentar as incertezas para modificarem seus desenvolvimentos (MORIN, 2011). Mesmo diante de excelentes ideias e iniciativas, os estudantes sentiam a necessidade de dialogar comigo para que eu os incentivasse na realização de alguma ação na rádio, o que me possibilitou refletir junto com Paulo Freire (2011c, p. 30) que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2011c, p. 30).

Imagem 17: Utilização da rede social para organização de uma ação



Fonte: acervo pessoal.

Na imagem 17 uma das participantes do projeto publicou na rede social uma proposição de trabalho debatida num encontro informal. A partir de sua demonstração de curiosidade em conhecer as músicas que marcaram o período da ditadura militar no Brasil, a partir de estudos

realizados nas disciplinas do currículo, sugeri-lhe que utilizasse os conteúdos que ela apresentaria no trabalho como material para a gravação de um áudio para a rádio. Esse material ficou registrado no terceiro protótipo executado.

A dependência inicial dos estudantes às explicações do que fazer e como fazer foram diminuindo à medida que o trabalho foi se desenvolvendo e novos integrantes foram chegando ao projeto. Durante os encontros de organização discutimos as possibilidades de encontrar na performance o reconhecimento de ações de emancipação dos jovens ao proporem conteúdos para serem desenvolvidos. Por meio de debates coletivos para construirmos as pautas, a rádio na escola mostrou-se como ferramenta potencialmente emancipadora dos processos de explicação, o que possibilitou sair da lógica linear de transmissão do currículo prescritivo, para a emancipação compreendida em iniciativas independentes na construção do conhecimento apresentado. As falas a seguir expressam a percepção de que, ao se reconhecerem independentes e valorizados nas suas capacidades de realização, os estudantes superam a espera da explicação do que fazer:

**E3:** *A gente tem que ter aquela responsabilidade né, pra produzir, ir atrás e tudo mais, isso ajuda bastante, tu vira mais independente, [...], mas é tipo, você vai atrás das coisa e vai buscar o que tu quer, tipo na rádio a gente buscava os programas e coisas assim, os conteúdos, os temas, acho que dá pra levar isso pra vida [sic]. (Entrevista – 7 jul. 2015)*

**E4:** *... uma coisa feita pela gente e passada pra gente, acho que é perfeito, sabe, a gente não tá ali se sentindo abaixo de ninguém sabe, [...] são alunos fazendo da maneira que eles sabem fazer, mas passando de uma maneira fácil e simples... não vem de uma maneira “ah não sei o que sujeito, predicado, não sei o que, não sei o que...” São adolescentes, adolescentes falando com adolescentes, são jovens falando com jovens, também, não é só uma aula passada, mas é uma aula vivida: “ó que bonito isso”! (risos) (Entrevista – 11 ago. 2015)*



Os estudantes se referem a duas questões fundamentais para as subjetividades dos jovens que vivem a cultura contemporânea: responsabilidade e equidade. Há uma igualdade de papéis quando todos os participantes da rádio se unem para propor os temas e realizá-los, o que permite se colocar no lugar do outro e pensar com o outro. Como professor que acompanhou os estudantes nesse percurso, busquei desenvolver uma relação de alteridade, permitindo que o outro seja o outro, colocando em primeiro plano a confiança nas suas capacidades e em suas responsabilidades enquanto sujeitos que querem pensar o bem da escola e fazer dela um espaço menos intrincado para todos seus frequentadores. Sem estabelecer uma relação de desigualdade entre mim e os estudantes quando buscava compreender suas colocações, suas formas de ser, pensar, falar, e soluções para as problematizações que ocorriam, ofereci a eles a emancipação necessária para sentirem-se participantes da proposta, por meio de oportunidades de vivenciar o respeito às suas autonomias.

Essas vivências também podem ser compreendidas a partir da relação entre estudantes de turmas diferentes que compartilharam o mesmo conhecimento e os mesmos fazeres. Ao unirmos estudantes de diferentes turmas na RT, os significados para a rádio se concretizaram a partir da experiência de se verem integralmente, não como sujeitos pertencentes a fragmentos de séries distintas. Eles relataram que foram significativas as trocas e interações que o fazer rádio lhes proporcionou. As colocações dos estudantes nos conduz a refletir sobre a fragmentação das experiências nos espaços da escola (MORIN, 2011; CAPRA, 2012), que particiona os grupos de jovens em idades e séries. São diferentes níveis de segmentação que perpassam as relações entre os estudantes, os tempos e espaços e o currículo. É necessário retomar, mais uma vez, a ideia de que a rádio na escola não é a solução para todas as dificuldades aqui elencadas, nem as tecnologias como mito “mágico” que solucionará os problemas (FISCHER, 2012), mas que ela pode sim trazer contribuições para se pensar uma escola mais crítica, inclusiva e emancipatória. Como dizem os estudantes:

**E1:** *Essas atividades como a própria Rádio acho que contribui para que os alunos tenham uma interação não só com aqueles da sua sala, sabe? Mas aqueles de outras séries, de outros turnos, daí eles podem interagir e criar um convívio com eles.* (Entrevista – 18 ago. 2015)

**E3:** [...] e também porque a gente conheceu bastante gente nova aqui, que ajudou na rádio, gente aqui do colégio mesmo que a gente nem conversava e tal, mas a gente vem aqui pra rádio e a galera se interessou também veio aqui ajudou, a gente se conheceu, também foi bom nisso. (Entrevista – 7 jul. 2015)

**E4:** O papel da rádio é ajudar na interação, na interação entre tudo, uma junção de fazer com que tudo entre num acordo e flua, tipo, o aluno se sinta confortável com o professor e o professor se sinta confortável com o aluno, e um trabalho em conjunto, fazer com que o trabalho seja em conjunto... (Entrevista – 11 ago. 2015)

A relação com a escola se fragmenta em diferentes aspectos, entre eles a dificuldade em dar sentido ao que nela se reproduz. O que para os estudantes significa ir para a escola não encontra-se como elemento, por exemplo, nas reuniões de professores ou com a comunidade. A ausência de registros de reflexões sobre tais questões coloca professores e estudantes em uma certa confluência ao revés: de um lado os professores buscando envolver os estudantes, e de outro os estudantes buscando o sentido ao que se realiza, e em muitos casos não se interessam mais pela “aprovação” do que pela aprendizagem (SIBILIA, 2012a). Ao perguntar aos professores, no questionário, sobre as possibilidades de auxílio da rádio no ensino e nas aprendizagens, a tônica geral das respostas pode ser representada pela resposta da P6 ao questionário: “Iria possibilitar uma participação maior tanto individual quanto coletiva”. A resposta evidencia que os estudantes não participam a contento das proposições da escola. Na percepção do estudante E3, os jovens não se dedicam aos estudos com foco na aprendizagem e são raros os que estudam de fato, concentrando-se mais em decorar o que se apresenta como conteúdo. Porém, ao vivenciar um processo de ensino-aprendizagem através da rádio, os jovens reconhecem os talentos e as capacidades individuais e coletivas presentes na representação mencionada pela professora.

**E3:** Na maioria dos casos é só tu vir e assistir aula né! Não se tem mesmo que estudar, estudar... mas tipo, as pessoas vêm assistem a aula, gravam ali mais ou menos o que tem que gravar e deu. É

*difícil ter alguém que tem o hábito de chegar em casa e ler, estudar mesmo, ler e escrever e tentar aprender o que foi passado. É mais o fato de decorar mesmo..., daí com a rádio a gente tem outra visão, a gente vê os alunos com os talentos que eles têm, ainda mais a gente aqui de dentro.*  
(Entrevista – 7 jul. 2015)

No registro feito pelo E3 aparecem dois dados significativos para este trabalho. Um deles diz respeito aos espaços da Rádio Tolentino, o outro sobre as rotinas que procuram estimular a participação dos estudantes. Há um vínculo intrínseco entre criar espaços de participação dos estudantes e estimular que as participações sejam reais e significativas.

Sobre os espaços, não me refiro apenas ao espaço físico, mas também ao espaço para as ideias que se apresentam como contraditórias ou questionadoras à/da rotina escolar. A maior parte do trabalho que desenvolvemos com a Rádio Tolentino foi realizada com tecnologias móveis (aparelhos como *smartphones*, gravador de voz, *notebook*). Com as TDIC os problemas de recursos tecnológicos para realização de uma RE foram minimizados. Qualquer lugar na escola onde houvesse pessoas dispostas ao diálogo e as condições de ambiente sonoro para gravar passou a ser lugar da rádio. O encontro entre os participantes gerou uma percepção de que havia um espaço em que esse coletivo se reunia, um “dentro” da rádio, uma outra relação espaço-temporal característica do modelo de educação formal moderna (SIBILIA, 2012a). Quando o estudante na fala acima diz “ainda mais a gente aqui dentro”, ele colocou em evidência que se produziu um espaço virtual para a RT e que esse espaço se materializa no encontro e na realização das ações comunicativas. Ainda que esse dado seja de extremo valor para se repensar as práticas educativas, uma vez que as paredes são substituídas pelas redes, entendo como fundamental que a escola, como instituição que apoia a realização de trabalhos de mídia- educação, ofereça locais de encontros para os estudantes desenvolverem um trabalho além da sala de aula – locais que estimulem suas autonomias para realizar; no caso da rádio, que a escola ofereça um local que represente o estúdio. Na imagem a seguir é possível ver dois momentos em que grupos diferentes de estudantes, reunidos na biblioteca da escola, realizaram gravações para a rádio com *smartphones* e gravador digital:

Imagem 18: Gravação de material fonográfico para a Rádio Tolentino



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 19: Encontro de estudantes para gravação de material fonográfico para a RT



Fonte: acervo pessoal.

Quando se fala sobre participação do estudante, o que emerge como ponto para discussão é a forma como as práticas escolares se desenvolvem para mobilizar as vontades dos jovens em participar da

escola ou das atividades educativas proporcionadas pela escola, que se contrapõe ao modelo de participação por meio das coletividades e conectividades da sociedade em rede (CASTELLS, 2005; JENKINS; GREEN; FORD, 2014). É comum que na cultura escolar a participação dos estudantes seja motivada ou mobilizada em função da avaliação classificatória que se pratica. Nesse ponto, não pretendo mergulhar na discussão de tais práticas, uma vez que isso não foi objeto de estudo da pesquisa, mas trazer à tona a questão que veio impregnada nos estudantes: para que o estudante participe, é preciso “valer nota”? Como opção, a Rádio Tolentino não aderiu a essa prática de solicitar nota aos estudantes que participavam da realização, também não se estimulou que as participações se dessem com esse objetivo. Os estudantes não se viram obrigados a fazer parte do projeto, e o principal estímulo à participação se deu a partir da curiosidade e da vontade de contribuir com a escola. Esse ponto que se refere à participação dos estudantes pode ser representado pela fala que se lê a seguir. Quando perguntado sobre sua experiência em participar da rádio e o que significou fazer parte do grupo, o estudante trouxe em primeiro plano essa cultura da obrigatoriedade de participação por valer nota e que permeia as vivências escolares. Suas impressões foram modificadas a partir do momento em que ele percebeu que o trabalho se realizava a partir das motivações contidas nas propostas, no despertar da criatividade, na capacidade crítica e na mobilização do pensamento para se produzir conhecimento.

**E4:** *é... a princípio, quando eu ouvi falar da rádio aqui, eu pensei, vai ser mais um programinha em que os alunos vão participar e que são puxa-sacos de professores e vão participar só pra ganhar nota, mas aí eu comecei, eu vim pra biblioteca uma vez e vocês estavam conversando sobre a rádio, e daí eu vi o pessoal bem legal, comentando sobre as coisas e eu me interessei ... e eu até me juntei, bem metido no grupo, e comecei a dar ideia e conversar, até que um dia, tu me chamou pra rádio e “caraca<sup>43</sup>”... foi muito legal, [risos], e depois vi que a rádio era meio que uma oportunidade do aluno participar da*

---

<sup>43</sup> A palavra “caraca” é uma expressão coloquial comumente utilizada pelos adolescentes para expressar alguma sensação de surpresa ou espanto, como forma de intensificar a sensação expressada. Ex.: “Caraca, isso é muito bom!”

*integração da escola sabe? Ele dar a opinião dele e poder falar e mostrar que ele também pensa e também quer o melhor pra escola... e eu curti bastante, aquela mesa de debate que a gente fez foi muito legal, poder apresentar as ideias, é claro que não foi perfeita, a mesa de debate perfeita, mas foi muito legal simplesmente apresentar nossas ideias e falar o que a gente pensava sem ninguém dizer que a gente estava completamente errado, sabe, e eu me sinto bem participando da rádio e acho que faz bem para os alunos se eles participarem também. (Entrevista – 11 ago. 2015)*

Um ponto que exige reflexão é o que toca na participação dos estudantes nos ritos e procedimentos da escola. Quando se criam espaços para que suas falas sejam consideradas e compreendidas como contribuição para o aprimoramento das práticas, percebe-se que os jovens se sentem motivados a fazer da escola um espaço que, ao mesmo tempo que conserve suas características monolíticas, esteja conectado com as características de seu tempo. “*Ele dar a opinião dele, poder falar e mostrar que ele também pensa e também quer o melhor para a escola*”, apesar de ser algo que pareça comum ou atinente ao pedagógico, ainda assim exige investimento, abertura e capacidade de ouvir dos adultos da relação pedagógica, principalmente se considerarmos que as rotinas escolares e a própria estrutura da escola nos conduzem a práticas frias e silenciosas, que se apoiam no distanciamento dos sujeitos. Esse afastamento dos sujeitos pode ser identificado na percepção dos estudantes de que, ao fazer a Rádio Tolentino, conseguiram perceber suas potencialidades e reconhecer suas autonomias.

A identificação dos estudantes com o projeto de RE se deu, num primeiro plano, a partir da sensação de experimentarem novas práticas comunicativas dentro da escola. Diante dos desafios de realizar as ações, os estudantes foram percebendo suas dificuldades em ultrapassar a barreira invisível que impede a comunicação. De maneira gradativa, superaram a timidez inicial de dialogar com seus colegas e professores, perceberam desde aspectos pessoais até as potencialidades comunicativas dos sujeitos e a vontade de interferir e transformar os espaços da escola de maneira positiva.

**E3:** *Pra mim eu gostei bastante de participar porque é uma experiência nova né, uma coisa que a gente não tinha. E, pô, tem bastante ponto positivo, sabe, fazer as entrevistas, fazer experiências tu desenvolve aquela capacidade de falar com as pessoas, eu era mais tímido... desenvolve isso e tal... [...] é mais o fato assim da abordagem, tipo, assim, chegar numa pessoa e falar com ela... não era tão fácil assim como é agora, chegar assim e conversar, “e aí, boa tarde, tudo bem”? Antes eu me achava assim mais tímido... (Entrevista – 7 jul. 2015)*

**E2:** *[..] até o jeito de tu chegar nos professores, falar com os professores, só acrescentou, e esse projeto da rádio é muito bom, é genial assim pro colégio, ainda mais como uma escola assim como o Tolentino né, que é tranquila, tu percebes, que tem alunos muito esforçados que têm vontade de participar, de mudar as coisas e eu acho que seria perfeito, é o projeto certo pra escola certa, sabe? (Entrevista – 12 ago. 2015)*

**E1:** *pra mim foi muito legal, porque eu acabei descobrindo uma coisa em mim que eu meio que já sabia mas eu não tinha um desenvolvimento muito grande e a rádio me proporcionou esse desenvolvimento. [...] que é o fato de eu conseguir me expressar melhor, usar as palavras melhor, colocar as palavras em frases que fiquem mais “ouvíveis” [sic], mais fáceis de entender pra quem tá me escutando. E uma paixão minha que surgiu com a rádio que é de fazer entrevistas de editar áudios e tal, no Audacity. (Entrevista – 18 ago. 2015)*

Para que os estudantes pudessem reconhecer suas dificuldades momentâneas e buscar autonomamente formas de superá-las, emerge a rádio na escola como forma de proporcionar esses espaços de ação e interação. Como apanágio da escola, o papel do professor em estimular tais buscas é fundamental. Em diferentes momentos, como professor pesquisador, imerso na realização do projeto e intimamente envolvido com todo o processo de desenvolvimento do trabalho e da pesquisa, foi necessário compreender a forma como os estudantes se observavam nas

práticas desenvolvidas. Aqui compreende-se que a observação que se realiza na pesquisa nunca é unidirecional – ao mesmo tempo que observo, sou observado.

Para ter a compreensão de como os estudantes me percebiam e compreender se as minhas intervenções se realizaram de maneira demasiada ou não, perguntei aos estudantes como é que eles reconheciam o papel do professor no desenvolvimento das ações da Rádio Tolentino e se percebiam o trabalho como de autoria deles e não meras repetições de ordens dadas pelo professor. Frequentemente é possível observar em trabalhos que envolvem o fazer mídia na escola que, como opção metodológica ou não, os resultados das produções são repetições de elaborações dos professores, enquanto os estudantes ocupam o lugar de realizadores das ideias transmitidas pelo professor. Por um lado, propostas nesse sentido são interessantes do ponto de vista do planejamento pedagógico, dos objetivos e da avaliação escolar, como forma de reconhecer as recepções dos estudantes diante do conteúdo transmitido.

Num primeiro estágio, esse processo é, de certa forma, necessário para que os jovens compreendam determinados conceitos fundamentais do trabalho, dada a tradição da transmissão do currículo prescritivo. Por outro lado, em razão das rotinas e da cultura escolar, as práticas se encerram nessa etapa e não avançam para as práticas de mídia-educação na dimensão crítica, com fins de possibilitar a superação do modelo bancário (FREIRE, 2011b) de transmissão e proporcionar a emancipação (RANCIÈRE, 2013) dos sujeitos na realização das ações de mídia-educação (BELLONI, 2009; BÉVORT e BELLONI, 2009; RIVOLTELLA, 2009). Busquei questioná-los sobre esse aspecto do papel do pesquisador-professor e a forma como eles me reconheciam no processo.

**E4:** *Eu não te via como um professor, eu te via como um amigo ali, tu era outro integrante da rádio participando com a gente, tu dava dica, tu não nos obrigava, e não passava coisa, “não, tem que ser assim”, você simplesmente dizia, vocês podem fazer do jeito que vocês quiserem, e vamos lá, vamos usar o que vocês têm aí de melhor. Eu acho que o peso da palavra professor, hoje, tu não se encaixa naquilo, sabe? Porque tu não é o que manda, o que diz o que fazer e tu foi um colaborador, tu ajudou a fazer, [...] tu trouxe a gente junto contigo, tu não empurrou, tu não*



*obrigou a gente. Foi uma participação, foi uma troca. Tu dava as ideias, e a gente usava as tuas ideias porque elas eram boas e funcionavam no que a gente estava pensando, tu só deu o nosso caminho, mas foi a gente que fez o caminho, foi a gente que fez os passos, tu não obrigou a gente a nada, tu não disse: “ah, vocês têm que fazer dessa maneira”! Até porque a gente falou um monte de besteira na mesa de debate, um monte de coisa que talvez tu não concordasse, e a gente talvez tenha exagerado em algumas coisas e tu nunca disse pra gente “não, vocês não podem falar isso, vocês vão ter que falar isso agora... pede desculpas”, sei lá... tu nem excluiu algumas coisas que a gente falou que possam ser ruins. Tu usou o que a gente tinha feito e foi nosso, sabe? Foi a nossa apresentação [sic]. (Entrevista – 11 ago. 2015)*

Nos relatos dos estudantes, mais uma vez existe uma evidente importância na figura do professor que se coloca em relação de alteridade com os estudantes, que auxilia na construção do conhecimento de maneira colaborativa, no sentido de estimular e identificar os potenciais dos sujeitos. Consiste num trabalho de estar atento aos jovens e apoiá-los no que eles são capazes de desenvolver, respeitando seus diferentes estágios de aprendizagem, suas formas de se expressar e suas ideias para que com eles e a partir deles seja possível alcançar novos estágios de desenvolvimento. Na fala a seguir, a estudante identificou como fundamental o apoio dado por meio do reconhecimento de um trabalho que ela havia realizado em sala de aula e que havia a possibilidade de ser apresentado na Rádio Tolentino. Esse relato traz o mesmo dado que ela levou para discussão do grupo na rede social e que mencionei acima. Ela desenvolveu o trabalho em uma das disciplinas do currículo, porém não o identificou como propício para ser apresentado na rádio. Meu papel como professor/pesquisador foi incentivá-la a realizar uma gravação a partir dos conteúdos que ela já havia pesquisado e selecionado para apresentar em sala de aula e desmistificar a ideia de que suas produções acadêmicas não são úteis ou boas o suficiente para serem apresentadas à comunidade escolar. A partir dos saberes já desenvolvidos no trabalho, as estudantes mobilizaram novos saberes para serem apresentados na rádio, complementando suas aprendizagens e a de seus colegas que ouviram o

conteúdo elaborado. Na citação abaixo, trago a fala da estudante e em seguida o conteúdo elaborado por ela e apresentado na Rádio Tolentino.

**E2:** *Tu deu muito apoio pra gente, entendeu então em momento algum ficou uma coisa pesada, tipo “ah é muita responsabilidade”! Não teve isso, a gente dividiu bastante as atividades e eu acho que foi legal isso, foi bem tranquilo. [...] O que eu mais gostei foi o fato de, foi até uma ideia sua [pesquisador] a respeito do meu trabalho, eu achei muito legal até porque os meus amigos falaram, “ah que música legal aquela do Jorge Maravilha, não sei o quê... ah, é do Chico Buarque, ué, quem é esse cara”? Daí começou, eles ouviram, tem a ver com a ditadura e toda aquela coisa. A gente conseguiu botar vários conteúdos que poderiam ser maçantes, aquela coisa chata, de uma maneira muito divertida, entendeu? Que deu prazer de ouvir, sabe? Até aquele assunto que o E4 fez sobre Utopia, pô aquilo me ajudou um monte, eu achei que só acrescentou assim, não foi nem um pouco desgastante. (Entrevista – 12 ago. 2015)*

**E2:** *A música de hoje é um cover de um artista que participou da ditadura militar e foi muito perseguido pelos censuradores daquela época, pois ele tentava expressar suas opiniões a respeito da situação em que o Brasil se encontrava.* **E5:** *O nome é Chico Buarque. A música que colocaremos dele é uma nova versão feita pela banda Playmobil e se chama “Jorge Maravilha”. Na época, Chico não podia aparecer mais na mídia pois era impedido pelos censuradores, então ele criou um nome falso.* **E2:** *Ele se identificava como Julinho [da Adelaide], então a música “Jorge Maravilha” passou finalmente pela censura.* **E5:** *O significado dessa música é que a filha do presidente Geisel era fã de Chico. Espero que vocês curtam. (Rádio Tolentino – Protótipo 03, 18 abr. 2014)*

Ao longo das produções radiofônicas apresentadas nas performances, os estudantes demonstraram uma profunda compreensão do compromisso ético com a comunidade escolar e com a responsabilidade de realizar ações e apresentar conteúdos que respeitassem as diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adolescentes da escola. Quanto ao repertório musical, após diálogos sobre quais conteúdos seriam apresentados, os estudantes, imbuídos de responsabilidade ética, escolheram canções que não possuísem conteúdos inapropriados para o ambiente da escola, como músicas que não tivessem caráter pedagógico. Na medida em que há uma audiência eminentemente presente, a ética também se faz presente.

A preocupação com o repertório musical foi apresentada pela mãe de um estudante da escola, em fase de alfabetização, que respondeu à entrevista realizada nos protótipos que buscaram dialogar com todos os setores da comunidade sobre o papel da rádio na escola. O fato de o projeto conversar com a comunidade escolar foi dando contornos para as produções das performances.

**E3:** *Então, a gente está fazendo um projeto de rádio aqui na escola, e a gente queria saber: o que os pais acham disso aqui no colégio?*

**Entrevistada:** *Eu acho bom, depende a música, se a música for uma música que incentive, tudo bem. Agora, depende a música. Tem letras que não convêm para a idade das crianças, né! [...] Então teria que ter umas letras que tivessem mais a ver com eles, não só com os adolescentes mas também com os mais pequeninos.* (Rádio Tolentino – Protótipo 4, 4 abr. 2014)

A partir da fala da entrevistada, foi possível realizar um debate ético sobre essa questão e os jovens perceberam criticamente suas responsabilidades diante do trabalho a ser desenvolvido. O ato de ouvir as gravações realizadas gerou conversas que proporcionaram a reflexão sobre a responsabilidade dos sujeitos participantes. Esse foi mais um elemento que propiciou o fato de eu me colocar como um participante do projeto, em pé de igualdade diante dos conteúdos e ideias trazidas tanto pela comunidade quanto pelos estudantes. Nunca com a palavra final, mas auxiliando nos processos pedagógicos do que realizávamos. Nesse aspecto as fronteiras da participação do pesquisador poderiam sugerir imiscuir-se na pesquisa, porém, pelas características do trabalho desenvolvido, estar presente como professor era parte necessária para

auxiliar os estudantes nas compreensões de suas realizações. Noutro ponto, a compreensão da dimensão ética de estar desenvolvendo materiais que seriam divulgados entre seus pares e que poderiam ser acessados por pessoas do mundo inteiro foi suficiente para que os estudantes elaborassem os materiais pautados no respeito às audiências, sem a necessidade de intervenções regulatórias minhas como professor que desenvolvia com eles o trabalho. Meu papel de professor foi orientar os estudantes quando eu identificava falta de perspectivas do que poderia ser desenvolvido ou no auxílio para que percebessem neles mesmos as capacidades de solucionar as questões que surgiam. Sobre a percepção da minha presença no grupo, apesar de representar a figura do professor que pode recorrer ao autoritarismo e censurar as expressões dos estudantes, em nenhum momento foi necessário recorrer a tais práticas, principalmente porque os estudantes compreenderam suas responsabilidades diante da audiência e a mim cabia apenas lembrá-los de suas responsabilidades.

**E4:** *Tu nunca manipulou a gente, tu nunca controlou a rádio, nunca foi superior a ninguém ali, tu sempre foi dá rádio, assim como a gente. [...] Eu acho que quebra barreiras assim, quebra barreiras entre professores e alunos e torna tudo numa linha só, todo mundo trabalhando pela mesma coisa e não uns trabalhando para outros. [...] Trazer sério e uma linearidade, a gente ainda estava apresentando um conteúdo e a gente tinha esses limites de apresentar um conteúdo, e tu lembrava a gente disso. E a gente nunca discordou disso, a gente nunca teve por que discordar disso, tu só lembrou a gente, tu trouxe o bom senso. Bom senso, e esse era o teu papel de professor, o bom senso de um professor. [...] É uma orientação. Tu colaborou com nosso conhecimento, com nosso desenvolvimento mental e enfim, com nosso desenvolvimento de conteúdo, tu não impôs um desenvolvimento, tu colaborou com ele, tu acrescentou. (Entrevista – 11 ago. 2015)*

Essas situações desenvolveram um sentimento de pertença ao trabalho desenvolvido pelos estudantes, que se reconheceram como vozes atuantes no espaço da escola. Participar com suas palavras e suas formas de pensar e se expressar no mundo foi uma das contribuições

mais significativas do trabalho desenvolvido. A partir da identificação do jovem com o que ele realiza na escola, despertou-se o sentimento de pertencer à escola, mudando a percepção inicial de que ela é apenas o local onde se assiste a aulas.

**E8:** *Você que acompanhou a gente aqui desde o começo, você é parte da rádio Tolentino, cara, abre teu coração e fala sobre a rádio* **E7:** *Vou começar falando o que eu acho sobre a rádio. Eu vejo a rádio como um meio de transmissão dos interesses dos alunos, o que a gente quer, o que a gente busca e também passar por meio da informação e da cultura, passar também uma diversão assim, tentar transformar de uma forma divertida, tentar transformar as coisas que geralmente são chatas, que são ditas pra gente pelos professores, pelos diretores e orientação, a gente tenta no geral falar das mesmas coisas dos mesmos interesses gerais só que de temas famosos e populares e momentâneos, só que dessa vez [...], da nossa forma de se expressar, utilizando a nossa linguagem, a nossa gíria, os nossos gestos e então no geral eu vejo a rádio exatamente como isso, como uma forma da gente poder se expressar livremente e falar, por mais que muitos alunos não entendam. (Rádio Tolentino – Performance 17, 6 abr. 2015)*

**E4:** *Por exemplo, no dia da entrega de boletins, foi o dia que a gente fez a nossa mesa de debate sobre a avaliação e a instituição escolar. A gente usou o que a gente vê aqui. Quando eu dei a ideia da utopia lá, a ideia dos sonhos e tal, eu avaliei bastante, eu estava pensando nos alunos que a gente tem, né? A responsabilidade e a maturidade que os alunos têm que ganhar e a pressão que isso tinha sobre eles, e era isso que eu estava pensando quando tive a ideia da utopia e sobre o desenvolvimento e tal... e acho que a gente usou de verdade foi a escola, o ambiente, né, a nossa vida aqui, o material foi esse. (Entrevista – 11 ago. 2015)*

**E3:** *A escola antes, era meio que pacata, sabe? Tu vinha pra cá, estudava só e ficava nisso. Aí com a rádio não, envolve mais os alunos e vê o que eles sabem fazer fora da sala de aula também, é que nem o que a gente viu bastante as músicas do Eli e tal, dá espaço pra ele. A gente vê o que ele é além do que ele produz na sala de aula, acho que eu passei a ver mais isso, sabe? [...] a rádio é uma coisa nova, e é a única coisa que surgiu agora, né? Tipo, de vez em quando a gente tem gincana, só para sair da rotina digamos, mas no geral a escola é a mesma coisa, só aula, aula, aula e [pausa]... aula! Aí, tipo, com a rádio dá uma quebra tu, como eu falei, dá espaço pros alunos, e tal, dá uma descontraída. (Entrevista – 7 jul. 2015)*

O primeiro trecho acima foi ao ar na Performance 17, que comemorou um ano de desenvolvimento do trabalho. Os estudantes gravaram uma conversa de avaliação desse primeiro ano de Rádio Tolentino e conversaram também sobre a situação de greve dos professores. Após uma breve apresentação dos participantes daquele encontro, o estudante que organizava a discussão perguntou a um de seus colegas o que a rádio representava. A resposta trouxe a questão de que os estudantes têm, de maneira geral, os mesmos objetivos que professores, diretores e pedagogos procuram imprimir nas práticas cotidianas da cultura da escola. Porém, há um distanciamento imposto pela linguagem que se utiliza na comunicação entre professores e estudantes. A partir das formas de expressão dos jovens, a rádio torna-se um espaço em que o jovem pode se reconhecer enquanto sujeito crítico e potencialmente capaz de interferir e auxiliar na organização do espaço da escola. Essas expressões podem ser capazes de mobilizar discussões a partir do que os estudantes da escola vivenciam e percebem em seus cotidianos. O E4, ao propor atividades para ser desenvolvidas na rádio, afirma que usou suas percepções do cotidiano da escola para mobilizar uma discussão que permeou diferentes espaços pedagógicos a partir das audições do trabalho. Ao olharem para os seus cotidianos, permitiu-se aos estudantes participantes do projeto e aos demais sujeitos da escola que participaram na qualidade de ouvintes uma reflexão sobre a fase etária em que os jovens estudantes do Ensino Médio se encontram. Dessa forma veio para o campo da escola o pensamento sobre o que significa para o jovem a cobrança por amadurecer, identificada como a

perda dos sonhos de infância. Meu papel de professor na discussão foi propor a reflexão sobre os significados da palavra Utopia, e conceituá-la a partir de textos de Eduardo Galeano e Mário Quintana, como a capacidade de sonhar, de buscar melhor o mundo. Por fim, o E3 trouxe à tona que na sala de aula, a partir das práticas estabelecidas, a escola não consegue proporcionar espaços para que os jovens possam apresentar suas qualidades, que isso traz uma acomodação e que com a rotina a rotina passa a ser alterada a partir das diferentes possibilidades de intervenção dos sujeitos da escola.





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E ecoa noite e dia,  
é ensurdecedor  
Ai, mas que agonia,  
O canto do trabalhador*  
Clara Nunes – “Canto das três raças”

Apesar do esgotamento do principal modelo escolar praticado pelas instituições, sua importância para a sociedade é cada vez maior, principalmente se considerarmos as contribuições dos pressupostos da mídia-educação e a necessidade de reflexão sobre o papel das TDIC no cotidiano dos estudantes. O que se deseja é fortalecer a escola a partir de novos olhares sobre suas práticas, considerando o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas que possibilitam usos críticos para a formação dos sujeitos. A rádio na escola, realizada pela própria escola, caracterizou-se como elemento que possibilita a intervenção direta de todos os sujeitos no currículo e um potencial recurso na formação crítica para as mídias.

Embora o trabalho tenha buscado fazer com que a Rádio Tolentino fosse incluída como componente curricular, como elemento presente no cotidiano e capaz de interferir positivamente na cultura da escola, há um apartamento no que diz respeito aos usos entre professores e estudantes. As tecnologias, por meio das diretrizes da escola, são identificadas pelos professores como de uso dos estudantes e como artefatos de dispersão, o que justifica as proibições de seus usos. Apesar de haver consenso de que as tecnologias, quando orientadas por um professor, podem ser utilizadas, a proibição aparece como opção política do corpo docente na Linha de Ação Conjunta da unidade escolar.

Os professores, como tônica desses consensos, não se reconheceram como utilizadores e proponentes de ações na rádio, atribuindo como de uso exclusivo dos estudantes. Isso fez com que, de maneira geral, o trabalho não fosse percebido como de uso coletivo, como espaço e desenvolvimento de ideias que permitissem discussões provocadas a partir dos contextos dos estudantes da escola e, dessa maneira, contribuir na formação de um currículo menos apartado da cotidianidade dos sujeitos. Tais situações foram identificadas a partir das ausências das vozes de professores e professoras na Rádio Tolentino. Suas vozes até foram ouvidas, mas a partir da busca curiosa dos estudantes em descobrir o que seus professores pensam sobre os

assuntos propostos pelos estudantes. Com a rádio foi possível colocar nas mãos dos estudantes as tecnologias que serviram para a produção de diferentes saberes, a partir da exploração do espaço da escola como local de pesquisa, colocando os sujeitos como figuras potencialmente capazes de produzir conhecimento de maneira crítica e autônoma.

São diferentes barreiras que se atravessam como muros em ações pedagógicas que se dispõem a refletir sobre as práticas escolares e tencioná-las. No modelo de transmissão de conteúdos por meio de um currículo prescritivo, que se organiza a partir de estruturas engessadas e de grades de horário, torna-se muito difícil aos professores encontrar espaços para que se desenvolvam práticas coletivas com uso de tecnologias que não sejam aquelas utilizadas na sala de aula. A relação fragmentada com o tempo da escola e as disciplinas do currículo inibe, desmotiva e impõe uma amarra ao avanço de práticas coletivas. Isso impede, como apontam os autores da Teoria da Complexidade, a relação entre as partes e o todo, o que afasta a escola de pensar as práticas curriculares na sua integralidade. O que se desenrola a partir dessa relação fragmentada nas rotinas escolares são a ênfase em mecanismos de controle das situações de conduta dos estudantes – por exemplo a proibição de uso de celulares – em detrimento do desenvolvimento de práticas que procurem orientar os jovens para que esse uso se dê de forma crítica e consciente, para que se possa respeitar os diferentes momentos das práticas escolares.

Em relação ao tempo da escola, a percepção de limites impostos pela estrutura de horários, intrincado com a estrutura curricular do modelo escolar, traz uma separação entre o que se realiza em sala de aula e as vivências com a rádio da escola. Há uma percepção de que, se o estudante não se encontra presente em sala de aula, uma possível perda na sua formação se dá vinculada ao fato de que situações de aprendizagem distintas do modelo de transmissão de conteúdos são menores ou insuficientes para a formação dos estudantes. A rigidez na organização dos horários e tempos da escola coloca-se como um empecilho para que outras práticas pedagógicas se realizem. Desde o planejamento escolar até as ações envolvendo os estudantes, a estrutura curricular organizada na grade de horários demonstra que o engessamento gera fragmentação no cotidiano das práticas pedagógicas.

**E4:** *Isso atrapalhou bastante porque a gente era limitado ao tempo da escola, ao tempo que a gente tem aqui, cinco aulas com recreio e um tempo completamente cronometrado e*

*infelizmente a gente tinha que sacrificar as outras coisas para estar aqui na rádio. (Entrevista – 11 ago. 2015)*

**E2:** [...] *a gente deveria ter um tempo extra pra rádio, sabe, só que aqui no colégio é tudo muito automático... bate o sinal, entra na sala, sai da sala é recreio, 15 minutos, é não ... poderia ter até um pouquinho mais de tempo a gente poderia terminar a aula até um pouquinho mais tarde, sei lá... meio-dia , por aí... a gente termina às 11 e meia e tem colégio que termina bem mais tarde, mas daí isso envolve muita coisa, né... muita questão... (Entrevista – 12 ago. 2015)*

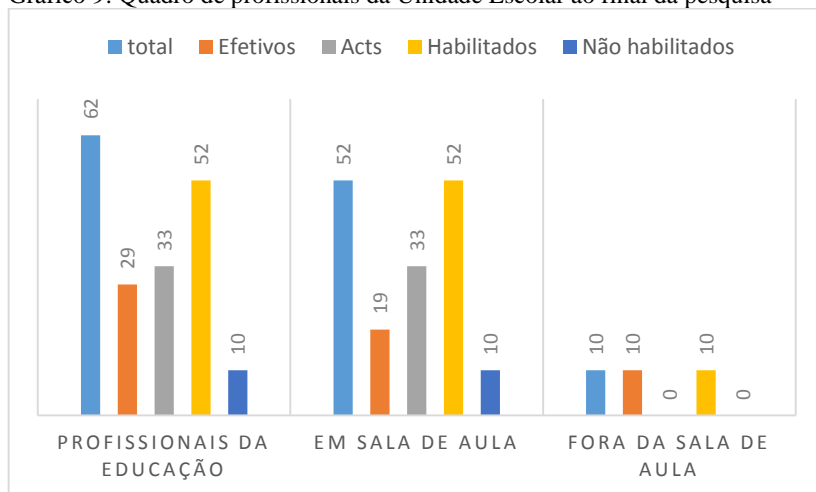
**ED2:** *Para que a gente pudesse mais ou menos ter conhecimento do que tá ocorrendo nós teríamos que proporcionar um tempo de troca entre os professores e os profissionais e pra isso a escola teria que ter essa organização de parar para refletir um pouco, o que é uma coisa que a gente não tem feito, então eu penso que hoje o que deixa a desejar com relação às questões pedagógicas da escola é essa falta de tempo programado pra reflexão, não existe hoje. (Diário de Campo – 16 jun. 2014)*

Iniciei o trabalho refletindo sobre a necessidade de a escola envolver os professores em atividades que permitissem uma formação constante, ao longo de nossas próprias práticas criativas e críticas, com os jovens como protagonistas, através dos meios e com as TDIC mobilizando o currículo. Contudo os professores ainda se mostraram resistentes quanto a suas participações em propostas que acontecem no ambiente escolar, uma vez que são identificadas como iniciativas que não pertencem ao corpo da escola. Neste sentido, o potencial deste trabalho encontra-se na possibilidade de continuar a pesquisa buscando aprofundar as questões que envolvem os professores, suas relações com o tempo da escola, com o currículo, com os espaços pedagógicos diante dos avanços tecnológicos e a ubiquidade.

Na relação dos professores com a carreira, como uma possibilidade de visualizar um futuro estudo, constatou-se que ao final desta pesquisa, em novembro de 2015, houve uma considerável variação no quadro de professores da unidade escolar. O gráfico 9 mostra um

aumento no número de professores Admitidos em Caráter Temporário<sup>44</sup> em comparação ao número de professores de 2014. Esta rotatividade de professores evidencia a grande dificuldade de organização de um projeto político-pedagógico que consiga manter-se contínuo, assim com o desenvolvimento de projetos educativos.

Gráfico 9: Quadro de profissionais da Unidade Escolar ao final da pesquisa



No ano de 2014 a escola contava com 42 professores atuando em sala de aula<sup>45</sup>. Em percentuais, 40% do quadro era composto por professores efetivos e 60% do quadro de professores ACTs. Já ao final da pesquisa em 2015, apesar do considerável aumento no número de profissionais em sala de aula, que passou para 52 professores, o número de profissionais efetivos, em percentuais, reduziu para 36%, enquanto que o de ACTs passou para 64% do quadro de profissionais atuando em sala de aula. Identifica-se a necessidade de acompanhamento por um período maior para identificar como tais variações interferem na estrutura do modelo escolar e no currículo.

Propor outras formas de vínculo entre os sujeitos da escola e o currículo passa pela necessidade de se repensar o tempo e os espaços de

<sup>44</sup> O professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) da rede estadual de educação tem contrato de 1 ano de vigência ou até o fim do ano letivo de sua contratação, conforme a LEI COMPLEMENTAR Nº 456, de 11 de agosto de 2009.

<sup>45</sup> Ver o gráfico 5 na página 98.

aprendizagem que os estudantes são capazes de desenvolver. Propor um modelo de educação que reconheça os sujeitos e estimule a formação de redes de participação em contextos educativos de comunicação e produção de conhecimento. Proporcionar aos estudantes que suas vozes ecoem no cotidiano da escola, atribuindo a elas considerações e significados, faz emergir a vontade dos jovens em contribuir com o espaço pedagógico, de também serem reconhecidos como protagonistas de suas aprendizagens e de suas vozes também desejarem contribuir para que a escola mobilize práticas integrais e integradoras em seu currículo.

Ao finalizar este trabalho reconheço as transformações que a pesquisa em educação provocou em mim. Sua importância pessoal consistiu em reforçar a necessidade que nós educadores de escola pública temos em estudar, questionar e investigar os contextos educacionais que se apresentam. Em âmbito global, refletir sobre as questões candentes da educação, de dentro da escola, reforçou a necessidade de continuar as provocações, com novas investigações no espaço educativo; aprofundar os estudos através do desenvolvimento do conceito das performances como experiências criativas de criação artística/poética; buscar maior aproximação com os professores a fim de compreender as percepções sobre currículo, mídia-educação e as TDIC; inserir ainda mais ações de educação para as mídias a fim de valorizar a voz dos estudantes e suas contribuições como sujeitos participantes do desenvolvimento dos currículos escolares.

Apesar de a rádio na escola constituir-se numa potente ferramenta didático-pedagógica para a formação crítica dos sujeitos, como forma de discutir o currículo da escola, as influências da mídia no cotidiano dos sujeitos, na formação com os meios, para os meios e sobre os meios, como reconhecimento das identidades dos sujeitos e como estímulo na participação positiva dos estudantes, por meio da formação de redes de aprendizagem, a relação fragmentada com o tempo da escola dificulta o desenvolvimento de práticas coletivas que envolvam diferentes tipos de conhecimento. Ainda assim, é preciso que tais práticas sejam desenvolvidas para que as rotinas alienantes do modelo escolar vigente sejam confrontadas e questionadas para descobrir os problemas cotidianos da escola pública. Colocar em movimento do olhar “em que habita o foco singular”, “trocar as lentes” e mobilizar estudantes, professores e comunidade escolar para um modelo de educação pública que tenha como princípio a emancipação, faz-se necessário para que se mobilizem práticas que interfiram positivamente no cotidiano social. Ficou a certeza de que estudar e pesquisar é preciso.



## REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação.** Educação: Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8708/6353> Acesso em: abr. 2015.

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. Tentaremos. No prelo.

ALMEIDA, M.E.B. de, VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> Acesso em 28 Jun. 2015.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo: Atlas, 2011.

ANTUNES, Arnaldo; MIKLOS, Paulo. Fim do dia. In: **Arnaldo Antunes. Um som.** [s.l.]: BMG, 1998. 1 CD. Faixa 13.

ARCADE FIRE. Wake up. In: **Arcade Fire. Funeral.** Chapel Hill, USA: MERGE Records, 2004. 2 CD. Faixa 7 – disco 1.

\_\_\_\_\_. Sprawl II (Mountains Beyond Mountains). In: **Arcade Fire. The Suburbs.** Chapel Hill, USA: MERGE Records, 2010. 1 CD. Faixa 15.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação.** IN: **Entre o passado e o futuro.** 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ASSUMPCÃO, Zeneida Alves. **A rádio no espaço escolar: para falar e escrever melhor.** São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_. **Radioescola:** locus de cidadania, oralidade e escrita. UNirevista - Vol.1 nº3, 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Assumpcao.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Assumpcao.pdf)> Acesso em 21 Mai 2013.

\_\_\_\_\_. **A Rádio na Escola:** uma prática educativa eficaz. Ponta Grossa: UEPG, 2004. Disponível em <<http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/radionaescola.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2014.

BAC; QUATRO, Z.; TONY, X. Caiu a ficha. In: **Mundo Livre S/A. O outro mundo de Manoela do Rosário.** Recife: Candeeiro Records, 2004. 1 CD. Faixa 6.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar:** uma experiência de letramento midiático. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo, Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BELCHIOR. Sujeito de Sorte. In: **Belchior. Coleção sem limites.** [s. l.]: Universal Music, 2001. 2 CD. Faixa 5 – disco 2.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação.** 3ª ed. Campinas: Editores Associados, 2009.

BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. IN: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>> Acesso em 17 set. 2014.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. IN: **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.10, n.1, p.11-27, Jan/Jun, 2007. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/1719/2127>> Acesso em 23 de abr. 2014.

BROWN, Mano. Homem na estrada. In: **Racionais Mc's. Raio X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. 1 CD. Faixa 5.

BUHR, Karina. Cada palavra. In: **Karina Buhr. Longe de onde**. São Paulo: Coqueiro Verde Records, 2011. 1 CD. Faixa 1.

CAMELO, Marcelo. O vencedor. In: **Los Hermanos. Ventura**. [s.l.]: BMG, 2003. 1 CD. Faixa 2.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 30ªed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARVALHO, A.A.A.; AGUIAR, C.A.A. (Org.) **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010.

CASTELLS, Manuel. Creativity, innovation, and Digital Culture: a map of interactions. **Telos**: cuadernos de comunicación e innovación, v. 7, n. 1, p. 50–52, 2008. Disponível em <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuatadorno.asp@idarticulo=3.htm>> Acesso em 28 Jun 2015.

\_\_\_\_\_. A Sociedade em rede: do conhecimento à política, IN: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do conhecimento à Ação Política**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: [http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_-\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)> Acesso em: 09 Maio 2014

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na visão da gestora. 2009. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. 2009.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa:** entenda e faça. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CRIOLO. Fio de prumo (Padê Onã). In: **Criolo. Convoque seu buda.** São Paulo: Oloko Records, 2014. 1 CD. Faixa 10.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, Jacques. A voz que guarda Silêncio. (p. 80-98). IN: **A voz e o fenômeno:** introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

DREXLER, Jorge. Sea. In: **Jorge Drexler. Sea.** Madrid: Virgin, 2001. 1 CD. Faixa 2.

DUARTE, Mauro; PINHEIRO, Paulo César. Canto das três raças. In: **Clara Nunes. Canto das três raças.** Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1976. 1 LP. Faixa 1.

DYLAN, B.; LEVY, J.; RAMIL, V. Joquin (Joey). In: **Vitor Ramil.** Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1987. 1 LP. Faixa 4 – lado A.

FANTIM. M.; RIVOLTELLA P. C. (Orgs.) **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FERNANDES, S.; SILVA, M. **Rádio online na escola:** Interatividade e cooperação no ambiente de aprendizagem. IN Anais da 27ª reunião da AMPed: 2004 Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t1616.pdf>> Acesso em 03 set. 2014.

FIGUEIREDO, Antônio Dias. Educação, Tecnologias e Espírito do Tempo. IN **Noesis.** Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, nº 74, Julho-Setembro, 2008, pp. 26-29. Disponível em: <[https://www.academia.edu/386598/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Tecnologias\\_e\\_Esp%C3%ADrito\\_do\\_Tempo](https://www.academia.edu/386598/Educa%C3%A7%C3%A3o_Tecnologias_e_Esp%C3%ADrito_do_Tempo)> Acesso em: 05 out. 2015.

FILHO, André Barbosa. **Gêneros radiofônicos:** Os formatos e os programas em áudio. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. IN: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 121, p.1037-1052, Out/Dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a07v33n121.pdf> Acesso em: 23 Ago. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa Vol 6. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Distinções educativas entre Rádio e Podcast. IN **Revista Prisma.com**, Porto, n.18, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/1418>> Acesso em 12 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. 5ª Ed. Buenos Aires: Catálogo, 2001.

GERLACH, G.; MACHADO, O. **São José da terra firme**. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªEd. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDELLO, Gilka. A voz quente do coração do rádio. IN: PRIETO, Benita. **Contadores de Histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed., 2011. Disponível em <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/contadoresdehistorias.pdf>> Acesso em 21 abr. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GREENWOOD, C.C.; YORKE, T.E.; [et al]. Optmistic. In: **Radiohead. Kid A**. Londres: Parlophone, 2000. 1 CD. Faixa 6.

HALL, Stuart. **Dá diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? IN: SANCHÓ, J.M., HERNÁNDEZ, F. [et al.] **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUK, V.K.; ASSUMPCÃO, Z.A. **A Radioescola como meio complementar na transmissão do conhecimento**. Ponta Grossa: UEPG, 2009. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/1\\_Comsaude%202009/arquivos/trabalhos/12-Comsa%C3%BAde%20-%20A%20R%C3%A1dioescola%20como%20meio%20complementar%20-%20Vanes\\_.pdf](http://www2.metodista.br/unesco/1_Comsaude%202009/arquivos/trabalhos/12-Comsa%C3%BAde%20-%20A%20R%C3%A1dioescola%20como%20meio%20complementar%20-%20Vanes_.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão:** criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

LAPA, Andrea Brandão; BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-196, maio 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p175>>. Acesso em: 06 out. 2015.

LENINE. Olho de Peixe. In: **Lenine. Olho de peixe**. Rio de Janeiro: Velas Produções Artísticas e Musicais Ltda, 1993. 1 CD. Faixa 4.

LENINE; RENÓ, Carlos. À meia noite dos tambores silenciosos. In: **Lenine. Carbono**. Rio de Janeiro: Casa 9/Universal Music, 2015. 1 CD. Faixa 3.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**: understanding media. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEDEIROS, Elton; ZÉ, Tom. Tô. In: **Tom Zé. Estudando o samba**. Rio de Janeiro: Polyson, 1976. 1 LP. Faixa 4 – lado A.

MEIRA, Luciano. **Cultura digital e ensino médio**. Revista Pátio, Ano 5 n°19, Dez.2013/Fev.2014 Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9902/cultura-digital-e-ensino-medio.aspx>> Acesso em: 8 fev. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. Cais. In: **Milton Nascimento e Lô Borges. Clube da esquina**. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1972. 1 CD. Faixa 2.

\_\_\_\_\_. Nuvem Cigana. In: **Milton Nascimento e Lô Borges. Clube da esquina**. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1972. 1 CD. Faixa 5.

NATIVIDADE, Patrícia Duarte Silva da. **Comunicação e produção de subjetividade**: o caso da Rádio Escola MDP. Florianópolis: UFSC, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e Currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. IN: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSOS, Lucas Eliezer dos. Menina. No Prelo.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Volume 9, agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>> Acesso em 17 ago 2014.

QUINTA, Mário. **Antologia Poética**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **O expectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RICARDO, João; LUHLI. Fala. In: **Secos & Molhados. I**. São Paulo: Warner Music Brasil, 1973. 1 CD. Faixa13.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/Pier.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/Pier.pdf)> Acesso em: 23 set. 2013.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. [S. l.] : [S. n.], 2014.

SANTOS, D.J.L.; RADDATZ, V.L.S. **Rádio na escola: a educação além da sala de aula**. UFSM: Educom, 2012. Disponível em

<<http://coral.ufsm.br/educomsul/anais/usos/SANTOS.pdf>> Acesso em: 8 fev.2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez: 2007.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. IN: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. [orgs.]. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

\_\_\_\_\_. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, 195-212, jan./jun. 2012b. Disponível em

<<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269/pdf>>

Acesso em: 11 Ago. 2014.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SOUSA, A.M.B.; CARDOSO, T.M. **Organização escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2010.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em música do instituto de Artes da UFRGS, 2000. p.17-31.

SZYMANSKI, H. (Org.) et al. **A entrevista na pesquisa em educação: pratica reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VELOSO, Caetano. Oração do tempo. In: **Caetano Veloso. Cinema Transcendental**. Rio de Janeiro: Polygram, 1979. 1 CD. Faixa 2.

VIVARTA, Veet. (Coord.). **Remoto Controle: conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2004 (Série mídia e mobilização social: 7).

WATERS, Roger. The wall. In: **Pink Floyd. The wall.** [s. l.]: EMI, 1979. 1CD. Faixa 3.



**APÊNDICE A: Roteiro de entrevista com estudantes****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Roteiro de entrevista com estudantes:****I - Dados de Identificação:**

- 1- Idade/Série que estuda/Turma:
- 2- A quanto tempo estuda na escola?

**II- Estagnação do ambiente escolar:**

- 3- Fale um pouco sobre a escola; (Qual a tua opinião sobre a escola?)
- 4- E sobre as atividades que se realizam na escola; (São atuais, são dinâmicas?)
- 5- Sobre sua participação em atividades extraclasse; (Você participa de algum projeto na escola? Se sim, como é?)

**III- Usos de tecnologia:**

- 6- Como tu percebe que a utilização das tecnologias na escola?
- 7- E sobre a tua experiência com tecnologias; (Quais usos você faz?)
- 8- Quais equipamentos você mais usa?
- 9- E a internet; Para que você utiliza?
- 10- Qual o tempo médio que você fica conectado?
- 11- Quando você está usando as tecnologias, acessando a internet, você percebe que está aprendendo coisas novas?
- 12- Como você relaciona os usos que você faz das tecnologias com as atividades da escola?

**IV – Rádio na escola:**

- 13- Qual sua opinião sobre a escola ter uma rádio?
- 14- Como foi a sua experiência com a Rádio na Escola?
- 15- O que você aprendeu? É possível identificar conteúdos curriculares fazendo rádio na escola? Quais?
- 16- Me fale sobre o seu processo de aprendizagem, como foi?
- 17- Foi difícil aprender a utilizar os softwares? Me fale sobre as dificuldades que você enfrentou;

18- Me fale sobre a elaboração dos conteúdos de Rádio; Como foi?

19- Quais foram “os caminhos percorridos” por você para construir as atividades?

#### **V – Escola e tecnologias ao fazer Rádio na escola:**

20- Como a rádio poderia auxiliar no trabalho realizado pela escola?

21- De que forma a rádio feita por vocês poderia ser utilizada na sala de aula?

22- Que tipos de usos os professores poderiam fazer das tecnologias utilizadas na rádio escolar?

23- Na tua opinião, o que a escola poderia fazer para utilizar mais esta tecnologia?

24- E sobre a forma que os professores encaminharam as atividades, como foi?

25- Como você percebeu seu poder de decisão na construção das atividades?

26- Faça uma avaliação final...

#### **QUADRO DE ANÁLISE**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Categoria</b>
Identificar a percepção dos alunos sobre a escola e o uso das tecnologias;	<p>3- Fale um pouco sobre a escola; (Qual a tua opinião sobre a escola?)</p> <p>4- E sobre as atividades que se realizam na escola; (São atuais, são dinâmicas?)</p> <p>5- Sobre sua participação em atividades extraclasse; (Você participa de algum projeto na escola? Se sim, como é?)</p> <p>6- Como tu percebe que a utilização das tecnologias na escola?</p> <p>7- E sobre a tua experiência com tecnologias; (Quais</p>	<p><b>II- Estagnação do ambiente escolar:</b></p> <p><b>III- Usos de tecnologia:</b></p>

	usos você faz?) 8- Quais equipamentos você mais usa? 9- E a internet; Para que você utiliza? 10- Qual o tempo médio que você fica conectado? 11- Quando você está usando as tecnologias, acessando a internet, você percebe que está aprendendo coisas novas? 12- Como você relaciona os usos que você faz das tecnologias com as atividades da escola?	
Analisar como a Rádio Escolar é vista pelos educadores, educandos e equipe gestora;	13- Qual sua opinião sobre a escola ter uma rádio?  14- Como foi a sua experiência com a Rádio na Escola?	<b>IV – Rádio na          escola:</b>
Analisar as contribuições da Rádio Escolar para o processo educativo;	15- O que você aprendeu? É possível identificar conteúdos curriculares fazendo rádio na escola? Quais? 16- Me fale sobre o seu processo de aprendizagem, como foi? 18- Me fale sobre a elaboração dos	<b>IV – Rádio na          escola:</b>  <b>V – Escola e          tecnologias ao          fazer Rádio na          escola:</b>

	<p>conteúdos de Rádio; Como foi?</p> <p>20- Como a rádio poderia auxiliar no trabalho realizado pela escola?</p> <p>21- De que forma a rádio feita por vocês poderia ser utilizada na sala de aula?</p> <p>22- Que tipos de usos os professores poderiam fazer das tecnologias utilizadas na rádio escolar?</p> <p>23- Na tua opinião, o que a escola poderia fazer para utilizar mais esta tecnologia?</p>	
<p>Observar a forma como o trabalho de Rádio Escolar foi realizado;</p>	<p>17- Foi difícil aprender a utilizar os softwares? Me fale sobre as dificuldades que você enfrentou;</p> <p>19- Quais foram “os caminhos percorridos” por você para construir as atividades?</p> <p>24- E sobre a forma que os professores encaminharam as atividades, como foi?</p> <p>25- Como você percebeu seu poder de decisão na construção das atividades?</p> <p>26- Faça uma avaliação final...</p>	<p><b>IV – Rádio na escola:</b></p> <p><b>V – Escola e tecnologias ao fazer Rádio na escola:</b></p>

**APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Professores)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

PREZADO PROFESSOR(A),

Você está convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **Rádio Escolar: uma proposta inovadora de transformação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Comunicação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a relação de educadores e educandos com a Radio Escolar interfere no processo educativo como prática inovadora de transformação do ambiente escolar.

Para isso, será feito uso dos seguintes instrumentos para coleta de dados de informações: a) questionários; b) entrevistas e depoimentos individuais e/ou coletivos; c) anotações por escrito das observações feitas durante a pesquisa (diário de campo); d) análise documental: documentos oficiais, cadernos do monitor/educador/educando, relatório, entre outros; e) fotografias, gravações de áudio e vídeo.

De acordo com a Resolução Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. Neste caso, como trata-se de uma pesquisa em educação, os riscos quanto as participações estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pelo pesquisador, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e a interpretação das falas dos sujeitos pelos demais participantes. Como precaução para a minimizar tais riscos, as questões formuladas serão de cunho profissional, não envolvendo aspectos pessoais, familiares, subjetivos ou emocionais dos participantes e as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. Todo o material coletado evidenciará situações escolares dos participantes da pesquisa, e serão utilizados somente para a pesquisa,

podendo também resultar em artigos científicos em divulgações especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem que haja a identificação particular dos participantes da pesquisa como garantia de sigilo e privacidade.

Os benefícios esperados serão exclusivamente educativos, com a finalidade de contribuir com novas metodologias de ensino e aprendizagem e também aumentar o conhecimento científico para a área de educação. O participante não terá nenhum custo financeiro quanto a sua participação. Também não haverá compensações pessoais ou financeiras em qualquer etapa da pesquisa. Os participantes da pesquisa que sofrerem algum dano resultante de sua participação na pesquisa terão direito à indenização por parte dos pesquisadores envolvidos nas diferentes fases da pesquisa.

A participação é voluntária e a qualquer momento o participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, bastando informar oralmente ao pesquisador, pessoalmente, por telefone ou por e-mail. Da mesma forma, terá o direito assegurado de solicitar quaisquer esclarecimentos necessários, a qualquer tempo, bem como manter-se informado sobre o andamento ou resultados da pesquisa. É garantido que você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa, de sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, Éverton Vasconcelos de Almeida, CPF: 00057869081, mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação/UFSC, tendo como orientadora e pesquisadora responsável a Profa. Dra. Roseli Zen Cerny, declaro para os devidos fins que a pesquisa está submetida as exigências da resolução do CNS 466/12 e suas complementares, e que obtive voluntariamente o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa.

---

**Éverton Vasconcelos de Almeida**  
Pesquisador

**Endereço: Rua Padre Cunha, 3708, apto 203, Centro, São José-SC.**  
**Telefone: (48) 99334995 / e-mail: [vertonal@gmail.com](mailto:vertonal@gmail.com)**

**Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Roseli Zen Cerny  
(Orientadora)**

**Telefone: (48) 39521915 – (48) 99141608 / e-mail:  
rosezencerny@gmail.com**

***Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC  
Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor  
Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400  
- Contato: (48) 3721-6094 / e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br***

São José, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa, sabendo que dela poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou constrangimento e que será assegurada a inteira liberdade de participar, ou não, das etapas da pesquisa, sem quaisquer represálias:

Assinatura do Participante:

\_\_\_\_\_

(Consentimento do participante)

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Estudantes)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**PREZADOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Seu/sua filho(a) está convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **O potencial da Rádio na Escola: a formação crítica na voz dos estudantes e professores**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Comunicação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o potencial da rádio na escola, visando a identificar as contribuições para o processo educativo e para a formação crítica dos sujeitos.

Para isso, será feito uso dos seguintes instrumentos para coleta de dados de informações: a) questionários; b) entrevistas e depoimentos individuais e/ou coletivos; c) anotações por escrito das observações feitas durante a pesquisa (diário de campo); d) análise documental: documentos oficiais, cadernos do monitor/educador/educando, relatório, entre outros; e) fotografias, gravações de áudio e vídeo.

De acordo com a Resolução Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. Neste caso, como trata-se de uma pesquisa em educação, os riscos quanto as participações estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pelo pesquisador, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e a interpretação das falas dos sujeitos pelos demais participantes. Como precaução para a minimizar tais riscos, as questões formuladas serão de cunho profissional, não envolvendo aspectos pessoais, familiares, subjetivos ou emocionais dos participantes e as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. Todo o material coletado evidenciará situações escolares dos participantes da pesquisa, e serão utilizados somente para a pesquisa,



podendo também resultar em artigos científicos em divulgações especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem que haja a identificação particular dos participantes da pesquisa como garantia de sigilo e privacidade.

Os benefícios esperados serão exclusivamente educativos, com a finalidade de contribuir com novas metodologias de ensino e aprendizagem e também aumentar o conhecimento científico para a área de educação. O participante não terá nenhum custo financeiro quanto a sua participação. Também não haverá compensações pessoais ou financeiras em qualquer etapa da pesquisa. Os participantes da pesquisa que sofrerem algum dano resultante de sua participação na pesquisa terão direito à indenização por parte dos pesquisadores envolvidos nas diferentes fases da pesquisa.

A participação é voluntária e a qualquer momento o participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, bastando informar oralmente ao pesquisador, pessoalmente, por telefone ou por e-mail. Da mesma forma, terá o direito assegurado de solicitar quaisquer esclarecimentos necessários, a qualquer tempo, bem como manter-se informado sobre o andamento ou resultados da pesquisa. É garantido que você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa, de sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, Éverton Vasconcelos de Almeida, CPF: 00057869081, mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação/UFSC, tendo como orientadora e pesquisadora responsável a Profa. Dra. Roseli Zen Cerny, declaro para os devidos fins que a pesquisa está submetida às exigências da resolução do CNS 466/12 e suas complementares, e que obtive voluntariamente o consentimento livre e esclarecido do responsável legal pelo participante da pesquisa e a livre anuência do menor participante da pesquisa.

---

**Éverton Vasconcelos de Almeida**  
Pesquisador

**Endereço: Rua Padre Cunha, 3708, apto 203, Centro, São José-SC.**  
**Telefone: (48) 99334995 / e-mail: [vertonal@gmail.com](mailto:vertonal@gmail.com)**

**Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Roseli Zen Cerny  
(Orientadora)**

**Telefone: (48) 39521915 – (48) 99141608 / e-mail:  
rosezencerny@gmail.com**

***Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP SH/UFSC  
Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor  
Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400  
- Contato: (48) 3721-6094 / e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br***

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa, sabendo que dela poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou constrangimento e que será assegurada a inteira liberdade de participar, ou não, das etapas da pesquisa, sem quaisquer represálias:

Assinatura do Participante:

\_\_\_\_\_  
(Consentimento do participante)

Declaro estar totalmente ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e autorizo a participação de meu filho, ou menor sob minha tutela, na pesquisa, sabendo que dela poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou constrangimento e que será assegurada a inteira liberdade de participar, ou não, das etapas da pesquisa, sem quaisquer represálias:

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D: Questionário para professores**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**MESTRANDO: ÉVERTON VASCONCELOS DE ALMEIDA**  
**ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSELI ZEN CERNY**

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre o uso de rádio escolar no processo ensino-aprendizagem. EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA SERÁ REVELADA A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. O presente material será utilizado apenas para análise de dados e conclusão do trabalho.

**I – Identificação e dados pessoais:**

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Série(s) em que atua: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Formação:

☒ Magistério      Graduação ☐ ☒ Especialização      Mestrado ☐  
 Doutorado

Tempo de carreira no magistério: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato: ☒ Efetivo      Admitido em caráter temporário ☐

**II – A Rádio no espaço escolar:**

01 – Você já trabalhou em alguma escola com projeto de rádio escolar?

☒ SIM      NÃO ☐

02 – Você tem alguma experiência pedagógica com essa ferramenta?

☒ SIM      NÃO ☐

03 – Qual a sua opinião sobre a utilização de uma rádio na escola?

---

---

---

---

---

---

04 – De que forma uma rádio na escola auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes?

---

---

---

---

---

---

05 – Escreva cinco palavras que mais se aproximam de sua ideia sobre o uso de uma rádio escolar no ambiente educativo da escola:

---

---

## **APÊNDICE E: Excerto dos Registros de Narrativas**

24/03- Segunda-feira

Após nossa conversa que definiu o projeto, passei a melhorar a escrita do projeto, com detalhes que os meninos e meninas me sugeriram.

Após nossa conversa sobre o que seria uma rádio na escola, eles entenderam que seria importante perguntar para a escola sobre a rádio e explicar o que estava elaborando, daí o projeto foi elaborado com a finalidade de elaborarmos um protótipo de rádio, perguntando para as pessoas o que elas pensavam sobre o assunto. Elaborei um roteiro com “o que, e quando e como” faríamos a ação, pois já tínhamos definidos os papéis. Aos meninos, expliquei para eles, num período de aula vaga, como se utilizava o software audacity, eles me viram operar um áudio, isso em 30 minutos de conversa, indiquei o donwload e pedi para que eles utilizassem, experimentassem em casa, qualquer dúvida poderiam me procurar. Para as meninas, a única disponibilidade que elas tinham era no período da tarde. Fiz a mesma explicação/demonstração.

Ao final do dia, quando cheguei em casa, o E1 havia criado um grupo fechado no facebook, para dialogarmos. Tentei enviar e-mails para eles, durante o final de semana entre 21 e 24/03, mas não obtive respostas por que eles não estão habituados a usar e-mail. A juventude está acostumada a usar facebook. Neste dia de criação do grupo, E1 escreveu: “Galera, tomei a liberdade de criar esse grupo para podermos nos comunicar mais rapidamente, os e-mails vamos deixar para mandar arquivos, fotos, áudios, etc. O que vocês acham”? (24/03). Imediatamente os alunos curtiram a publicação dele os contatos começaram a acontecer fora da escola. Um envolvimento muito grande se anunciou e os meninos e meninas demonstraram grande empolgação. No grupo do facebook já publiquei o projeto que elaboramos e tratei de orientá-los sobre a utilização do software. Passamos a pensar em colocar no ar o protótipo 1.

QUINTA , 24 DE ABRIL DE 2014. 7:25-7:40.

Chego na escola e já na rua vou encontrando alguns alunos que me cumprimentaram. Procuo a chave que abre a biblioteca da escola, que é o meu local de trabalho atual. Não encontro a chave. Procuo mais um pouco, falo com o diretor, cumprimento os professores. Todos respondem com solicitação. De repente entra um dos professores da escola. Olho para seu rosto e lhe dou bom dia, diretamente! Ele não

responde, não me retribui o gesto de educação. Esse professor tem uma fama de ser mau, exigente com os alunos e de ser bastante severo em suas avaliações. Porém dizem ser bom, ensinar bem seus alunos... mesmo que os resultados de suas avaliações sejam horríveis, o senso comum lhe considera um bom professor. Chego na biblioteca e percebo que ela já está aberta. Um dos alunos da escola, que designei para ser meu auxiliar nos momentos de minha ausência, já havia aberto e me esperava ali. Cumprimentei-os e deixei meus materiais na mesa. Nesse instante chegou, entrou na biblioteca o E1, aluno que está muito empolgado com a rádio. Veio conversar. Parecia estar muito tranquilo com a pressão que eu identifico, pois hoje é quinta e o pessoal tem até amanhã para concluir o áudio do último protótipo projetado. Fui até a sala dos professores, assinei o ponto, e voltei para conversar com o E1, pois o tempo que temos para dialogar são curtíssimos. Sempre estamos na eminência do sinal, que vai obrigá-los a entrar na sala de aula, para o importantíssimo e fundamental momento da aula, momento sublime de extrema importância para a elevação dos índices nacionais[SQN], então fazemos conversar curtas e rápidas. Perguntei ao E1 se eles haviam entrevistado alguém, e ele respondeu que ainda estavam vendo o que iria ser feito. Também disse que se caso eles não façam entrevistas, eles podem fazer uma conversa para “fechar o programa”; aí reparei que ele sempre faz referência ao trabalho como “programa” de rádio, enquanto eu uso atividade sonora. Talvez aqui ao mostrar para ele essa diferença de expressões, eu tenha me equivocado e não tenha mantido minha isenção como pesquisador. Tanto é que, ele mesmo disse: “é, eu tô cuidando para falar atividade também”. Ai eu disse para ele que não necessitava ter este cuidado, já que ele e eu falávamos cada um de seu lugar, com um ponto de vista, como uma vista de um ponto. Nesse momento o sinal tocou e ficamos com a urgência de encerrar a conversa mediando a “fazedora” da próxima e última atividade sonora desse bloco de 4 protótipos, indiquei a ele o que já tínhamos, refletindo sobre o tempo total desse material. Coloquei que temos o áudio do Rapper, dois jingles e mais duas músicas. E que seria tranquilo de realizar. Para compensar a falta de tempo, fui caminhando com ele até a porta das salas de aula. No caminho encontramos o E3, outro aluno que está no grupo da rádio. Aí acabamos conversando de trivialidades e da experiência de contaminação que vivi, ao assistir a encenação religiosa da paixão de cristo, encenada na igreja católica (matriz). E1 foi Jesus e E2 um dos ladrões crucificados. Essa comunidade é muito religiosa e tradicional. Muitos alunos e pais de alunos frequentam a igreja católica. Ao lado da sala da direção há uma imagem sacra, uma imagem de

“Nossa Senhora”. Porém, as tradições religiosas param por aí, uma vez que ainda não vi, em minhas observações, um ato religioso dentro das salas de aula. Me despedi dos rapazes e com a sensação de que há muito o que fazer e que necessito orientá-los para que as coisas aconteçam até amanhã. Vou agir, agendar a sala de A.T.P. (Assistência Técnica Pedagógica) para a reunião com o grupo da rádio e agendar entrevistas.

## 29 DE ABRIL -16:30

Mês de abril chegando ao fim. Passei o período todo focado em discutir estratégias de como fazer a rádio acontecer na escola. Estamos nos dias de conselho de classe, que começaram ontem, 28 e terminam hoje, 29. Colocar os protótipos para funcionar foi uma experiência muito importante, principalmente para comprovar que um bom planejamento produz resultados positivos. O Plano elaborado com os alunos para fazer o primeiro protótipo, se transformou em propostas para 4 protótipos de 15 minutos, realizados em 4 semanas, que findou no último dia 25. Em função das leituras do mestrado, da execução das atividades da rádio e das demandas do trabalho da escola, acabei deixando de registrar aqui muita coisa. Mas consegui observar o que a pesquisa poderá me oferecer, o potencial do objetivo da pesquisa.

No fazer a rádio, uma etapa importante tem sido a liberdade de realização que os estudantes desenvolveram. Orientei-os de maneira bastante assertiva, aliado ao grande potencial de realização dos participantes do grupo, que se disponibilizaram com muito interesse para fazer a rádio na escola acontecer.

Apesar da dificuldade de organizar um tempo exclusivo para reunir o grupo, conseguimos executar as atividades.

Essa pressa nos diálogos, por não termos um momento para dedicarmos ao trabalho, para dedicarmos a rádio como um elemento curricular, tem demonstrado e trazido à tona essa excessiva relação apressada com o tempo.

Por exemplo, quando acompanhei o E2 nas entrevistas que ele fez com os pais na frente da escola, percebeu-se que os pais e familiares também vivem com uma pressa absurda. Todo mundo vive atrasado. Quando solicitávamos aos pais um momento para realizarmos a entrevista, que durava em média 3 minutos, os pais se diziam apressados, atrasados, sempre correndo. Mesmo assim conseguimos conversar com alguns pais e mães que, mesmo a contragosto se disponibilizaram a conversar conosco. Outro detalhe importante percebido nesse processo de observar a chegada dos alunos é que muitos dos alunos chegam de carro e ônibus particulares. Os pais deixam as

crianças e saem, são poucos os que entram na escola, geralmente os pais dos primeiros anos do ensino fundamental é que deixam seus filhos na sala com a professora.

### APLICAÇÃO DO QUESTIONARIO E.F.I.

Ontem, durante o conselho de classe, no primeiro momento, fiz a aplicação do questionário. Pedi para a coordenadora pedagógica para começar com este momento. Também pedi à direção da escola para realizar isso, e obtive o consentimento. Porém, momentos antes de nos dirigirmos à sala para iniciarmos os trabalhos, o diretor anunciou aos professores que se caso eles conseguissem realizar as tarefas pela manhã, eles teriam a tarde livre, estariam dispensados. Isso fez com que a pressa em acabar tudo pela manhã se impregnasse na atividade. Perdeu-se um excelente momento de planejamento coletivo. Cheguei na sala com os professores apressados. A coordenadora dos trabalhos começou formalmente a abertura dos trabalhos e se esqueceu que começaríamos pela pesquisa. Fiquei atônito com mais este momento de desconsideração, e enquanto ela falava, eu a olhava, incrédulo até que, ao me notar na sala ela recordou da etapa da pesquisa. Quando comunicou que eu passaria o questionário, uma professora se mostrou irritada, dizendo que era mais importante avaliar os alunos. Então, para contornar a situação eu solicitei que todas as professoras consentissem em tentar realizar aquela ação em 20 minutos. Caso não houvesse consentimento, eu pensaria em outro momento. Algumas professoras uniram coro à pressa alegando que se terminassem pela manhã não necessitariam voltar a tarde e que elas ansiavam pela “folguinha”. Mas a maioria das 13 professoras ali presentes, 9 delas, disseram que gostariam de fazer ali naquele momento. Porém, quando cheguei o número de folhas, percebi- como já relatado anteriormente- que faltaram folhas. Saí correndo para pegar as cópias que faltavam, mas antes entreguei as que eu tinha. Voltei após 5 minutos um dos membros da equipe gestora estava na sala fazendo uso da palavra, realizando um outro começo formal de reunião, enquanto as professoras preenchiam os questionários ele foi falando, mais uma vez, não respeitou o espaço da pesquisa. Havia a sensação de apressamento não pela realização dos trabalhos, mas pela folga no período da tarde.

Mesmo que ele tenha lembrado da pesquisa, decidi falar enquanto as professoras respondiam. Ele queixou-se às professoras sobre o demasiado uso do xerox, de que a escola não teria condições de aguentar até o final do ano se elas continuassem no mesmo nível de cópias realizadas no primeiro bimestre. Também trouxe uma observação



um tanto curiosa ao dizer: “- muitas pesquisas já comprovaram a importância de copiar matéria do quadro e que a criança necessita disso na alfabetização”. Com isso justificou a necessidade de redução das fotocópias.

Houve também uma reclamação da uma professora sobre a sala de informática. Ela alegou que o professor que cuida da sala não tratou bem as crianças, falou para elas que as máquinas do governo eram ruins e que eles não conseguiriam usar direito. A professora reclamou alegando que o professor de informática, como técnico, não conseguiu contornar os problemas e reforça ainda mais as dificuldades, desestimulando as crianças. Ela solicitou que a direção disponibilizasse uma televisão para sua sala, para passar dvd's interativos/educativos que a escola possui.

Outra professora pediu a palavra e comentou da necessidade de substituir os quadros de giz por quadros a caneta, que aquela situação era insalubre.

O membro da equipe gestora afirmou que iria conversar com o professor de informática e explicou o problema técnico, que o computador controlador da rede está com uma peça danificada desde o ano passado e que ele já havia solicitado inúmeras vezes o conserto, mas a gerência não tomava as providências necessárias. Sobre o quadro de caneta, ele explicou que tentaria ver o que era possível fazer para contornar a situação.

Com a discussão algumas professoras não responderam o questionário naquele momento, outras conseguiram terminar e me entregaram. As que não responderam, alegaram preocupação em não rasurar e pediram para fazer em casa. Recolhi os que haviam concluído e sai da sala. Olhei no relógio e tudo isso acabou em 26 minutos, mas a pressa fez parecer que se perdeu duas horas.

Ao sair da sala do conselho e chegar na biblioteca, gravei a reflexão a pressa no áudio 140428\_004 a partir do 6 minuto do áudio, registro a seguinte fala: “ o tempo de silêncio em que todas as professoras ficaram focadas em responder o questionário deu aproximadamente 5 minutos,[...] de silêncio e isso gerou uma sensação de tempo, que parecia que elas estavam perdendo muito tempo”, e ao final do processo que se iniciou as 7:45, acabou as 8:10. “ Então ficou evidente essa pressa, uma pressa absurda, e aqui dentro da escola eu tenho percebido esta pressa, essa necessidade de fazer tudo correndo[...]” É tudo com pressa por que são apenas 15 minutos de recreio, tem que ter pressas por causa do conselho, “tem pressa, uma pressão do relógio, do programa, do currículo, de manter tudo dentro de

seu quadrado. E até que ponto isso é importante para a educação? Até que ponto o professor não precisa flexibilizar mais o seu tempo? Para se permitir aprender coisas novas, para se permitir a leitura, para se permitir a produção que não seja a produção objetiva, a produção para o sistema”. “– Preciso responder as notas imediatamente, vamos fazer o conselho por que eu estou cansada e quero ir embora para casa... e quero descansar... mesmo que hoje seja segunda-feira”. Mas também os professores trabalham aos finais de semana. Será?

## **ANEXO A: Linha de Ação Conjunta**

### **LINHA DE AÇÃO CONJUNTA**

**Aprovada pelos Pais e Professores na Assembleia no dia 27/02/2014**

#### **1. MATRÍCULAS NOVAS**

1. Conversar com os novos alunos e colocá-los a par das normas da escola.
2. Matrícula durante o ano: o aluno, junto com seus pais, deve ser entrevistado pela equipe gestora e pedagógica.
3. Aluno com residência fora do zoneamento, assinar termo de compromisso.
4. Apresentar autorização da matrícula para entrar em sala

**Responsáveis: Secretaria e equipe pedagógica.**

#### **2. TROCA DE TURNO**

- 1) Só será permitida no início ou fim de bimestre, preferencialmente discutido em Conselho de Classe
- 2) Os pais devem solicitá-la pessoalmente e explicar os motivos;
- 3) A secretaria deve ser comunicada da alteração e informar aos professores.

**Responsáveis: Equipe pedagógica e secretaria.**

#### **3. AVALIAÇÃO**

- 1) De acordo com o PPP, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e cumulativa, e o professor pode utilizar instrumentos diversificados como: observação, exercícios, provas, testes orais e escritos, questionários, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, tarefas de classe e extraclasse, debates, atividades práticas e outras. É obrigatória, em cada bimestre a aplicação de no mínimo, 3 (três) instrumentos de avaliação, sendo no mínimo uma prova e dois outros instrumentos que devem estar bem especificados no diário de classe.
- 2) A recuperação de estudos deverá acontecer paralelamente no decorrer do bimestre, ou seja, se o aluno tirou uma nota baixa, terá direito a uma nova avaliação registrada em diário de classe,

conforme resolução 158. O aluno que não entregar os trabalhos na data correta, ou que não teve o rendimento esperado, terá uma segunda data de entrega indicada pelo professor. A nota de recuperação paralela poderá ser uma prova abrangendo os conteúdos revisados e acontecerá no final de cada bimestre, sendo que a nota desta terá o mesmo peso das que originaram a necessidade de recuperação, prevalecendo o resultado maior obtido.

- 3) No Ensino Médio acontecerá um simulado semestral, que terá como referência as provas do ENEM e da UFSC, abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. A prova do 1º semestre conterá 40 questões objetivas, sendo 10 questões para cada área do conhecimento e mais a redação. No segundo semestre serão 40 questões objetivas e mais quatro discursivas. O simulado acontecerá num único dia e, após seu término, o aluno será dispensado. O simulado terá uma nota de 0,5 a 2 pontos que serão acrescidos à média do bimestre (2º ou 4º), em cada disciplina. Para pontuar o aluno não poderá zerar no simulado e na redação. Não serão consideradas notas fracionadas. A correção do simulado ficará sob a responsabilidade dos professores.
- 4) Para alunos com deficiência, devidamente comprovada através de laudo médico, apresentado pelos pais no ato da matrícula, ou no decorrer do ano letivo, será previsto adequações curriculares e adoção de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados, quando necessário, inclusive para a avaliação da aprendizagem prevista no Projeto Político Pedagógico. Após as devidas adequações, caso não alcance os objetivos propostos, poderá ser retido na série/ano em curso.
- 5) A entrega de boletins e avaliações será realizada pelos professores presentes no dia, que na ocasião estarão disponíveis para atendimento aos pais. Os pais que não puderem comparecer no dia da entrega, deverão retirá-los posteriormente, na secretaria da escola.

**Responsáveis: Professores Equipe pedagógica, Secretaria da escola**

#### **4. PROVAS E TRABALHOS EM SEGUNDA CHAMADA**

Fazer requerimento na secretaria e entregar ao professor, a quem cabe aceitar ou não o pedido do aluno. Prazo de dois dias após o

retorno à escola. Todos os professores devem exigir o cumprimento desta norma. Quando o aluno não apresentar atestado médico, o requerimento deverá ser preenchido e assinado pelos pais, justificando o motivo da ausência. No Conselho de Classe, os professores devem indicar os nomes dos alunos que, durante o bimestre, solicitaram a segunda chamada. Devem ser chamados os pais daqueles alunos que utilizaram, com alguma frequência, o benefício da segunda chamada.

**Responsáveis: Professores.**

## **5. ATRASOS**

1. O aluno atrasado para a primeira aula do dia, após os 10 minutos de tolerância, terá seu nome anotado em caderno próprio e ficará aguardando a 2ª aula no refeitório. Após a 3ª anotação, os pais devem ser notificados por comunicação escrita ou mesmo por telefone e, se for o caso, comparecer à escola. Para 2015 essa Tolerância será de apenas 5 minutos.
2. Chegando com atraso após a 2ª aula (8h15 ou 14h15), o aluno só poderá entrar com a presença dos pais ou com atestado médico.
3. Se chegar atrasado depois do recreio ou da aula de Educação Física, deve ser encaminhado à Direção que, depois de anotar o atraso em caderno próprio, fornece autorização para entrar na sala. Após 3ª notificação, os pais devem ser comunicados e também, se for o caso, comparecer à escola.

**Responsáveis: Direção, Secretaria e professores.**

## **6. UNIFORME ESCOLAR**

É obrigatório o uso do uniforme, conforme descrito a seguir:

1. *Camiseta*: branca com logotipo da escola, a do Estado ou ainda toda branca sem estampa.
2. *Calça*: de moletom azul-marinho, jeans azul-marinho, preto ou do Estado.
3. *Bermuda*: azul-marinho, preta ou do Estado. Short é proibido e a aluna poderá ser mandada para casa trocar.
4. *Jaqueta*: azul-marinho sem estampa; da escola ou do Estado.
5. *Sapatos, tênis e meias*: não há obrigatoriedade de usar um modelo determinado.

6. Para as aulas de Educação Física é obrigatório o uso do tênis; não é permitido uso de calça jeans. Calça de lycra ou suplex, azul-marinho ou preta, podem ser usados, mas somente no horário das aulas de educação física.
7. Não serão permitidas blusas ou camisetas curtas demais, nem bermudas também muito curtas. O aluno ou aluna pode ser encaminhado para casa e realizar a troca neste caso.
8. Não será permitido estilizar e/ou customizar o uniforme escolar, como por exemplo, calças rasgadas.
9. Será optativo o uso de uniforme aos professores.
10. Após uma semana do início das aulas, todos os alunos devem comparecer à escola uniformizados. Será encaminhado à Direção os alunos sem uniforme ou sem parte dele e a família será notificada. Em caso de reincidência o aluno será encaminhado para casa.

**Responsáveis: Direção com apoio dos professores.**

## **7. PROFESSORES**

1. Preencher o diário de classe observando: alunos ausentes, conteúdos, anotações necessárias e avaliações (no mínimo três instrumentos por bimestre, com as respectivas notas de recuperação paralela).
2. As provas e/ou atividades para xérox deverão ser entregues impressas no setor pedagógico com 48 horas de antecedência.
3. Exigir a assinatura dos pais em todas as provas, a critério do professor.
4. O uso da agenda da escola é obrigatório para todos os alunos, pois é um meio de comunicação da escola ou do professor com a família.
5. Comunicar à equipe pedagógica quando o rendimento do aluno for considerado insuficiente ou se o aluno for excessivamente faltoso.
6. Nas eventuais faltas do professor(a), avisadas com antecedência, indicar textos e tarefas para serem realizadas na sua ausência.
7. Exigir o cumprimento do espelho de classe, indicado pelos professores regentes.
8. Quando entregarem avisos escritos, exigir que os colemb na agenda.
9. Evitar ao máximo a saída de alunos da sala durante as aulas.
10. Durante a troca de professores o aluno não poderá em hipótese alguma se ausentar da sala.

11. Qualquer advertência dada pelos professores (indisciplina, falta de tarefas, falta de livro, etc.) deve ser notificada na agenda. Após o terceiro registro encaminhar o aluno à Equipe Pedagógica.
12. Tirar aluno de sala só em casos extremos. Se isso acontecer, encaminhar o aluno acompanhado pelo líder à Direção que deverá tomar as providências cabíveis.
13. Cada professor deve controlar a assinatura dos pais nas advertências
14. Entregar os livros didáticos no início do ano letivo e recolher no final do mesmo. Exigir que sejam encapados e tenham o nome do aluno.
15. O aluno que perder ou extraviar o livro didático, este deve ser repostado pelos pais ou responsáveis.
16. Para a realização de trabalhos, solicitar os alunos que tragam os materiais.
17. Em sala de aula o celular deverá estar guardado na mochila, no silencioso ou desligado.
18. Não será permitida a presença de alunos na quadra que não for da turma da aula.
19. Cobrar mais ordem e limpeza da sala de aula.
20. Os professores regentes serão escolhidos ou indicados pela equipe pedagógica, de tal forma que o professor tenha apenas uma turma.
21. Os professores de Educação Física devem orientar a saída e o retorno da turma para a sala de aula. O aluno que não seguir as normas ficará suspenso da próxima aula.
22. No Conselho de Classe os professores devem socializar as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação utilizados durante o bimestre.
23. Nas eventuais faltas ou chegada tardia, comunicar à escola.
24. Fazer uso do celular em sala é proibido conforme Lei Estadual nº 14.363/2008.
25. Para o uso do vídeo ou outras multimídias, preencher o Roteiro de planejamento com o professor de informática.
26. Não se ausentar de sala por mais de 10 (dez minutos), salvo com anuência da Direção.
27. O sinal só será batido no início das aulas, no recreio e no final.
28. Liberar os alunos somente com o sinal, salvo com autorização da Direção.
29. O segundo professor deverá cumprir horário na escola mesmo na ausência do aluno.

## 8. ASPECTOS DISCIPLINARES PUNITIVOS

1. Envolver-se em brigas, dentro da escola ou nas suas imediações.

**Punição:** após ouvir as partes e fazer o registro da ocorrência o(s) aluno(s) receberá ou receberão suspensão.

2. Fazer uso de celular em sala de aula é proibido conforme Lei Estadual nº 14.363/2008. O aluno só poderá utilizá-lo no pátio ou no refeitório, quando não estiver em atividade escolar.

**Punição:** tomar o celular e só entregar para os pais do aluno. A mesma punição vale para outros tipos de objetos, eletrônicos ou não e que não sejam de uso escolar, como MP3 ou MP4, walk man, Ipod, Tablet e outros objetos eletrônicos. A escola não se responsabiliza por furto destes objetos na escola, pois não correspondem ao material escolar.

3. Falsificar assinatura de professores, pais ou responsáveis.

**Punição:** pais devem ser chamados à escola.

4. Ausentar-se da escola sem autorização.

**Punição:** notificação e suspensão.

5. Mastigar alimentos, balas, chicletes, etc. durante a aula.

**Punição:** advertência oral e/ou escrita, a critério do professor, e, havendo reincidência chamar os pais à escola.

6. As demonstrações de afeto devem ser controladas e adequadas ao ambiente escolar.

7. Escrever palavras ou desenhar sinais e figuras nas paredes ou nos móveis escolares.

**Punição:** fazer a limpeza do que foi escrito e advertência. Havendo reincidência chamar os pais.

8. Criar perfil falso em redes sociais que possam difamar a imagem da escola, professores, colegas e funcionários.

**Punição:** os pais serão chamados e será dada transferência ao aluno(a) da escola.

**Responsáveis: Professores com apoio da equipe pedagógica, cabendo somente a Direção autorizar a suspensão, quando for o caso.**

**Observação:** a escola possui um único endereço eletrônico oficial da Secretaria de Estado da Educação, a saber: <http://www.escola.sed.sc.gov.br/eebfranciscotolentino>



## ANEXO B: Projeto protótipo de Rádio Escolar

### Rádio Escola EEBFT PROJETO DO PROTÓTIPO SONORO

*A Fala é um sinal de Afeto  
E outro o Silêncio –  
A arte da comunicação perfeita  
Ninguém possui –  
(Emily Dickinson)*

#### Áudio 1:

Esta primeira atividade consistirá em um protótipo do que poderá ser apresentado na rádio. Um arquivo de áudio (.mp3) único, montado no *software Audacity*, contendo:

- 1) Apresentação; (da proposta, da ideia)
- 2) Entrevista; (com os alunos, professores, funcionários e direção)
- 3) Agenda; (Cultural; eventos) – informes –
- 4) Breve histórico do artista/grupo da música a ser apresentada; (pesquisa)
- 5) Músicas; (Livre escolha; preferências musicais)
- 6) Encerramento.

#### Objetivo:

Demonstrar aos interessados em participar do trabalho com a Rádio Escola EEBFT (do projeto) como se dá o processo de comunicação sonora através desta ferramenta.

#### Tempo médio do arquivo (.mp3):

Entre 10 e 12 minutos

Para a realização do **protótipo** será necessário elaborar um roteiro contendo as informações que serão gravadas. O roteiro será de livre elaboração dos estudantes, com a orientação do professor.

#### Materiais Necessários (Recursos mínimos para a produção):

1 computador com *software Audacity*;

- 1 Microfone de computador ou *Headset*;
- 1 *Smartphone* para gravar entrevistas e fotografar;
- Acesso à *internet*;

### **Metodologia:**

- 1º) Produção do roteiro (desenho do trabalho);
- 2º) Escrita do texto a ser comunicado (narrado), ou seleção de tópicos de conversa; pesquisa;
- 3º) Seleção de música(s) e *jingle(s)*;
- 4º) Roteiro da entrevista e realização da entrevista;
- 5º) Montagem do Áudio final;
- 6º) Envio para a rede – nuvem – *site* – *blog*;

### **Execução do Áudio:**

- No recreio da escola;
- No *soundcloud*; (criar conta)
- No blog com imagens e texto; link para o *soundcloud*.

### **Bibliografia:**

BALTAR, M. **Rádio escolar:** uma experiência de letramento midiático. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.